

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İŞ BİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN
OKUMAYA İLİŞKİN BAZI DEĞİŞKENLER ÜZERİNDEKİ ETKİSİ
VE YÖNTEME İLİŞKİN ÖĞRENCİ-VELİ GÖRÜŞLERİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Kasım YILDIRIM

Ankara
Aralık, 2010

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İŞ BİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN
OKUMAYA İLİŞKİN BAZI DEĞİŞKENLER ÜZERİNDEKİ ETKİSİ
VE YÖNTEME İLİŞKİN ÖĞRENCİ-VELİ GÖRÜŞLERİ

DOKTORA TEZİ

Kasım YILDIRIM

Danışman: Prof. Dr. Hayati AKYOL

Ankara
Aralık, 2010

JÜRİ ONAY SAYFASI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

16/12/2010

Kasım YILDIRIM'ın "İş birlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerinde etkisi ve yöneme ilişkin öğrenci-veli görüşleri" başlıklı tezi jürimiz tarafından Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan: Prof. Dr. Murat ÖZBAY

.....

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Hayati AKYOL

.....

Üye : Prof. Dr. Ziya SELÇUK

.....

Üye: Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Kemal KÖKSAL

.....

ÖN SÖZ

Kasım YILDIRIM

Sosyobilişsel interaktif okuma modeline göre okuma becerilerinin kazanımı çocukların akranlarıyla ve yetişkinlerle olan sosyal etkileşimleri doğrultusunda yönlendirilmekte ve bu süreç çocukların okuma becerilerinin öğrenimini güçlü bir şekilde etkilemektedir. Bunun yanında çocukların bilişsel gelişimleri de bu süreçte etkin bir şekilde rol oynamaktadır. Okumayı öğrenme; paylaşmayı, etkileşimi ve iş birliğini gerektirir. Bundan dolayı da bu araştırmada da öğrencilerin okuma becerileri üzerinde iş birlikli öğrenme yaşantılarının etkisi araştırılmıştır.

Araştırma sürecinin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve raporlaştırılması aşamalarında birçok kişi ve kurumun katkısı olmuştur. Öncelikle akademik hayatımın her noktasında ve bu sürece gelmemde büyük emeği olan tez danışmanın Prof. Dr. Hayati AKYOL'a, tez jürimde bulunan hocalarım Prof. Dr. Ziya SELÇUK'a, Prof. Dr. Murat ÖZBAY'a, Prof. Dr. Firdevs Güneş'e ve Yrd. Doç. Dr. Kemal Köksal'a, çalışmalarım sırasında benden desteğini esirgemeyen hocam Yrd. Doç. Dr. Kamuran Tarım'a, araştırmam sırasında büyük desteğini gördüğüm Seyit ATEŞ'e, doktoradan çalışma arkadaşlarım Mehmet ÜLGER'e, Çetin ÇETİNKAYA'ya, Muhammet ÖZDEMİR'e, Mustafa YILDIZ'a, Alper YONTAR'a ve Mehmet KANDEMİR'e, sürekli olarak fikirlerinden faydalandığım Yusuf UYAR'a ve Yrd. Doç. Dr. Mustafa ULUSOY'a, tezimin düzeltmelerini yapan Yavuzhan KARA'ya, Yrd. Doç. Dr. Bayram TAY'a, Bahadır KILCAN'a ve Yrd. Doç. Dr. Orhan Bilal ERCAN'a, bu tez çalışmasının yürütülebilmesi için gerekli maddi desteği sağlayan Gazi Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Proje Birimine (04/2009-05) ve Yüksek Öğretim Kurumuna sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmanın yürütüldüğü okullardaki çalışanlara, öğrencilere ve öğrenci velilerine, Amerika'da sürdürdüğüm çalışmalar sırasında olanaklarını ve yardımlarını benden esirgemeyen Kent State Üniversitesi'ne, Dr. Timothy Rasinski'ye, Dr. Wendy C. Kasten'na Dr. Linda Robertson'a, Sabina Uzakova'ya ve adını hatırlayamadığım herkese teşekkür ediyorum.

Son olarak bana her zaman her konuda destek olan aileme, ikinci annem dediğim ablam Zinnet Kocabağ'a ve değerli eşi Abdullah Kocabağ'a, canımdan çok sevdiğim

bize hem anne hem de baba olan sevgili anneme, buraya yazacağım Şeylerin bana vermiş olduğu desteği anlatmaya yetmeyecek olan ve özelikle Amerika'da yaptđđm çalışmalar sırasında bana vermiş olduğu yardđmla ayakta kalabilmemi sağlayan eşim Nurcan YILDIRIM'a sonsuz teşekkürler.

ÖZET

İŞ BİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN OKUMAYA İLİŞKİN BAZI DEĞİŞKENLER ÜZERİNDEKİ ETKİSİ VE YÖNTEME İLİŞKİN ÖĞRENCİ-VELİ GÖRÜŞLERİ

YILDIRIM, Kasım

Doktora, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hayati AKYOL

Aralık-2010, 426 sayfa

Bu çalışmanın amacı iş birlikli öğrenme yönteminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki okuduğunu anlamalarına, kelime hazinelerine, akıcı okumalarına ve okuma tutumlarına etkisini araştırmak ve yönetime ilişkin öğrenci ve öğrenci velilerinin görüşlerini belirlemektir.

Bu araştırmada araştırmanın hipotezlerini ve araştırma sorularını test etmek amacı ile nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı açıklayıcı-sıralı karma yöntemden faydalanılmıştır. Araştırma 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Kırşehir ilinde yapılmıştır. Araştırma bir deney ve iki kontrol grubunda bulunan toplam 69 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma 14 hafta sürmüştür. Dersler deney grubunda iş birlikli öğrenme yöntemine dayalı öğretime göre, kontrol gruplarında ise Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dayalı öğretime göre işlenmiştir. Deney grubundaki iş birlikli öğrenmeye dayalı öğretim etkinlikleri ön bilgileri harekete geçirme, soru sorma, metni analiz etme, zihinde canlandırma, özetleme, çoklu deneyim, tekrarlar, paylaşım, açıklama ve derinleştirme gibi süreçleri içermiştir. Açıklayıcı-sıralı karma yönteminin kullanıldığı araştırmanın nicel boyutunda gerçekleştirilen yarı deneysel çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlamaları, kelime hazineleri, akıcı okuma düzeyleri, okuma tutumları test edilmiş ve öğrencilerin iş birlikli öğrenme yöntemi ilişkin görüşleri alınmıştır. Ayrıca nitel boyutta öğrencilerin ve öğrenci velilerinin iş birlikli öğrenme yöntemine ilişkin görüşleri yapılan yarı yapılandırılmış odak grup görüşmelerle elde edilmiştir. Nicel olarak elde edilen veriler üzerinde MANCOCA, ANCOVA, frekans ve yüzde analizleri kullanılmıştır. Nitel boyutta elde edilen veriler

ise betimsel ve içerik analizleri kullanılarak çözümlenmiştir. Nitel verilerin çözümlenmesi nitel araştırmalarda kullanılan NVivo programı ile desteklenmiştir.

Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen bulgular öğrencilerin okuduğunu anlama, kelime hazineleri ve akıcı okuma düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı farkların olduğunu gösterirken okuma tutumları açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca nicel anket formundan elde edilen bulgular öğrencilerin iş birlikli öğrenme etkinlikleri ile Türkçe dersini işlemekten keyif aldıklarını göstermiştir.

Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen bulgular öğrencilerin ifade ettikleri görüşlerin iş birlikli öğrenmelere ilişkin literatürde ortaya konulan temel teorik bilgileri desteklediği, öğrencilerin iş birlikli öğrenme gruplarında olumlu bağımlılık gösterdikleri, kişiler arası becerileri geliştirdikleri, yüz yüze etkileşimi artırdıkları, grup işeyişine önem verdikleri, çatışma çözüm becerilerini artırıp grubun başarılı olması yönünde tartışmaları yönlendirdikleri ve bu çalışmaların başında grup olma sürecine ilişkin bazı problemler yaşadıkları anlaşılmıştır. Yine öğrenci velilerinden elde edilen görüşler öğrencilerin iş birlikli öğrenmeler sırasında olumlu bağımlılıklarını ve kişiler arası becerilerini geliştirdiklerini, iş birlikli öğrenme uygulamaları ile birlikte kendilerinin ve öğrencilerin bu çalışmalara ilişkin olumlu tutumlarının arttığını ve çocuklarının akademik başarılarında anlamlı gelişmeler olduğunu göstermiştir. Dolayısı ile araştırmanın nitel boyutundan elde edilen bulgular nicel boyutta istatistiksel olarak iş birlikli öğrenme yöntemi ile çalışan deney grubu lehine niçin anlamlı farklar çıktığı sonuçlarını daha açık bir şekilde ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: İş birlikli öğrenme, okuduğunu anlama, kelime hazinesi, akıcı okuma, okuma tutumları, öğrenci ve öğrenci veli görüşleri.

ABSTRACT

THE EFFECTS OF COOPERATIVE LEARNING ON CERTAIN VARIABLES RELATED TO READING, PARENTS', AND STUDENS' OPINIONS TOWARD COOPERATIVE LEARNING

YILDIRIM, Kasım

Ph.D. Dissertation, Department of Elementary Education

Supervisor: Prof. Dr. Hayati AKYOL

December-2010, 426 pages

The aim of this study was to explore the effects of cooperative learning on fifth-grade students' reading comprehension, vocabulary, reading fluency, and reading attitude. This research also aimed to determine students' and parents' opinions toward cooperative learning.

In this research, sequential explanatory mixed method was used to test the research hypotheses and questions. This research was conducted in 2008-2009 academic year in Kırşehir. The subjects of this research were 72 students assigned randomly to an experimental group and two control groups. This research lasted 14 weeks. Cooperative learning was used in the experimental group whereas the control groups were instructed using Turkish Class Instruction Program. The Cooperative learning activities in experimental group include activating background knowledge, questioning, analyzing text structure, creating mental images, summarizing, multiple exposure, repeated practices, sharing, interaction, making discussion, engagement, explanation and elaboration. The quantitative part of this research, where students' reading comprehension, vocabulary, reading fluency and reading attitude were tested using quasi-experimental research and, also surveyed the experimental group students' opinions toward cooperative learning. In the qualitative part of this research, students' and parents' opinions were obtained using semi-structured focus group interviews. Data obtained from the quantitative section was analyzed using MANCOVA, ANCOVA, percentage, and frequency. For the qualitative section, data were analyzed using content and descriptive analyses. Qualitative data analyses was supported with NVivo package program as well.

Findings collected from the quantitative section revealed that there were significant differences between the experimental group and the control groups on post-test scores of reading comprehension, reading fluency, and vocabulary in favor of the experimental group. In contrast, there was no significant difference between the groups in terms of reading attitude. In addition to these findings, the students in the experimental group enjoyed working together in cooperative groups to accomplish their academic and affective goals. Also, findings obtained from the qualitative section indicated that the students in the experimental groups improved their positive interdependence, face to face interaction, group processing, conflict management skills, interpersonal skills, and individual accountability. The finding regarding the students' opinions also showed that the students experienced a few problems when they worked together in cooperative groups. The data obtained from the parents' opinions with regard to cooperative learning showed that the parents believed that the students in the experimental groups improved their positive interdependence and interpersonal skills, and different reading skills working together in the cooperative groups. What is more, parents' opinions revealed that both they and students had a positive attitude toward cooperative learning. The findings collected from the qualitative section also clarified why there were significant differences in favor of the experimental group in terms of reading comprehension, vocabulary, and reading fluency.

Keywords: Cooperative learning, reading comprehension, vocabulary, reading fluency, reading attitude, students' and parents' opinions.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ONAY SAYFASI	I
ÖNSÖZ	II
ÖZET	IV
ABSTRACT.....	VI
İÇİNDEKİLER	VIII
TABLolar LİSTESİ.....	XIII
ŞEKİLLER LİSTESİ	XX
GRAFİKLER LİSTESİ.....	XXI
KISALTMALAR LİSTESİ	XXIII
1. BÖLÜM.....	1
1.1. GİRİŞ	1
1.1.1. Problem Durumu	1
1.1.2. Araştırmanın Amacı	13
1.1.3. Araştırmanın Önemi	15
1.1.3.1. Araştırmacı Açısından Araştırmanın Önemi	18
1.1.4. Varsayımlar	20
1.1.5. Sınırlılıklar.....	21
1.1.6. Tanımlar	21
2. BÖLÜM.....	24
2.1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	24
2.1.1. Okuma	24
2.1.1.1. Okuduğunu Anlama.....	28
2.1.1.2. Kelime Hazinesi	31
2.1.1.3. Akıcı Okuma	35
2.1.1.3.1. Akıcı Okumayı Geliştirmeye Yönelik Teknikler	37
2.1.1.4. Aile ve Okuma Eğitimi.....	38
2.1.1.5. Okuma Tutumları	44
2.1.1.6. Okuma Stratejileri	50

2.1.2. İş Birlikli Öğrenme Yöntemi.....	55
2.1.2.1. İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Kuramsal Temelleri.....	58
2.1.2.2. İş Birlikli Öğrenme Teknikleri	65
2.1.2.2.1. Yapılandırılmamış İş Birlikli Öğrenme Teknikleri	66
2.1.2.3. Etkili İş Birlikli Öğrenme Süreçlerini Geliştirmede Öğretmenin Rolü...	70
2.1.2.4. İş Birlikli Öğrenme ve Akıcı Okuma	73
2.1.2.5. İş Birlikli Öğrenme ve Okuduğunu Anlama	78
2.1.2.6. İş Birlikli Öğrenme ve Kelime Hazinesi	87
2.1.2.7. İş Birlikli Öğrenme ve Okuma Tutumları	93
2.1.2.8. Kuramsal Kısımın Genel Olarak Değerlendirilmesi	99
3. BÖLÜM.....	102
3.1. YÖNTEM.....	102
3.1.1. Araştırmanın Modeli	102
3.1.1.1. Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Nicel Boyutu	107
3.1.1.1.1. Yarı Deneysel Çalışma	107
3.1.1.1.1.1. Yarı Deneysel Çalışmanın Geçerliliği	111
3.1.1.1.1.1.1. İç Geçerlilik	112
3.1.1.1.1.1.2. Dış Geçerlilik.....	116
3.1.1.1.1.2. Çalışma Grubu	119
3.1.1.1.1.2.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi	121
3.1.1.1.1.2.2. Akıcı Okuma	122
3.1.1.1.1.2.3. Okuma Tutumları	123
3.1.1.1.1.2.4. Kelime Hazinesi	123
3.1.1.1.1.2.5. Kişisel Bilgiler	124
3.1.1.1.1.2.5.1. Cinsiyet.....	125
3.1.1.1.1.2.5.2. Kardeş Sayısı	125
3.1.1.1.1.2.5.3. Aile Büyüklüğü	127
3.1.1.1.1.2.5.4. Öğrencilerin Oturdıkları Evlerin Kendilerinin Olup Olmaması	127
3.1.1.1.1.2.5.5. Ailenin Ekonomik Durumu	128
3.1.1.1.1.2.5.6. Baba Eğitim Durumu.....	129
3.1.1.1.1.2.5.7. Anne Eğitim Durumu	130
3.1.1.1.1.2.5.8. Baba Mesleği	131

3.1.1.1.1.2.5.9. Anne Meslek Durumu	132
3.1.1.2.1.2.5.10. Okunan Kitap Türü	133
3.1.1.1.1.2.5.11. Evde Kütüphane Bulunma Durumu	134
3.1.1.1.1.2.5.12. Kitap Okuma Sıklığı.....	135
3.1.1.1.1.2.5.13. Boş Zamanları Değerlendirme	136
3.1.1.1.1.2.5.14. Aile Desteği	137
3.1.1.1.1.2.5.15. Arkadaş Desteği.....	137
3.1.1.1.1.2.5.16. Türkçe Dersi Karne Notları	138
3.1.1.1.1.3. Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Nicel Boyutunun Veri Toplama Araçları.....	139
3.1.1.1.1.3.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi	140
3.1.1.1.1.3.2. Kelime Hazinesi (Alıcı Kelime Bilgisi) Testi	151
3.1.1.1.1.3.3. Akıcı Okuma Metinleri ve Öğrencilerin Akıcı Okuma Düzeylerinin Belirlenmesi.....	155
3.1.1.1.1.3.4. Okuma Tutumları Ölçeği.....	161
3.1.1.1.1.3.5. Kişisel Bilgiler Formu	162
3.1.1.1.1.3.6. Öğrencilerin İş Birlikli Öğrenme Yöntemine İlişkin Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Geliştirilen Nicel Anket Formu	163
3.1.1.1.1.4. Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Nicel Boyutunun Verilerinin Toplanması	164
3.1.1.1.1.4.1. Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Nicel Boyutunda Uygulanan Yarı Deneysel Çalışma Öncesi Deneysel Grup Öğrencileri ve Velileri İle Gerçekleştirilen Farkındalık Programı ve Farkındalık Programı Sonrası Yapılandırılan Deneysel İşlem	167
3.1.1.1.1.4.1.1. Öğretim Yöntemleri ve Uygulaması	173
3.1.1.1.1.4.1.1.1. Türkçe Derslerinde Uygulanan İş Birlikli Öğrenme Yöntemi	173
3.1.1.1.1.4.1.1.2. 2008-2009 Türkçe Dersi Programı Doğrultusunda Yapılan Öğretim (Uygulamadaki Türkçe Dersi Öğretim Programı).....	181
3.1.1.1.1.5. Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Nicel Boyutunun Verilerinin Analizi	182
3.1.1.2. Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Nitel Boyutu.....	183
3.1.1.2.1. Odak Grup Görüşmesi	187
3.1.1.2.1.1. Odak Grup Görüşmesi Nedir?	187

3.1.1.2.1.2. Odak Grup Görüşmesi ile Diğer Nitel Yöntemler arasındaki Fark	188
3.1.1.2.1.3. Odak Grup Görüşmesinin Araştırma Sürecindeki Rolü	190
3.1.1.2.1.4. Odak Grup Görüşmesinin Güçlü ve Zayıf Yönleri	191
3.1.1.2.1.5. Odak Grup Görüşmesinin Organizasyonu.....	193
3.1.1.2.1.6. Araştırmacının Moderatör Olarak Rolü.....	194
3.1.1.2.1.7. Odak Grup Görüşmesinde Etik İlkeler	195
3.1.1.2.1.8. Odak Grup Görüşmelerinin Kullanılmasının Gerekli Olduğu Zamanlar	196
3.1.1.2.2. Açıklayıcı-Sıralı Karma yöntemin Nitel Boyutunun Çalışma Grubu	197
3.1.1.2.3. Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Nitel Boyutunun Veri Toplama Araçları	200
3.1.1.2.3.1. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu.....	201
3.1.1.2.3.2. Yarı Yapılandırılmış Veli Görüşme Formu.....	202
3.1.1.2.3.3 Gözlem Formları	202
3.1.1.2.3.4. Dokümanlar	203
3.1.1.2.4. Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Nitel Boyutunun Veri Toplama Süreci.....	206
3.1.1.2.5. Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Nitel Boyutunun Veri Toplama Sürecinde Araştırmacıların Rollerini.....	208
3.1.1.2.6. Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Nitel Boyutunun Etik İçeriği... 208	
3.1.1.2.7. Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Nitel Boyutundan Elde edilen Verilerin Kayıt ve Kopyalaması	209
3.1.1.2.8. Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Nitel Boyutundan Elde edilen Verilerin Analizi	209
3.1.1.2.9. Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Nitel Boyutundan Elde edilen Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği.....	210
3.1.1.2.10. Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Nitel Boyutunun Kendine Has Sınırlılıkları ve Nitel Süreçte Karşılaşılan Güçlükler.....	214
4. BÖLÜM	216
4.1. BULGULAR VE YORUM.....	216
4.1.1. Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular	216
4.1.1.1. Birinci Hipoteze İlişkin Bulgular	220
4.1.1.2. İkinci Hipoteze İlişkin Bulgular	226

4.1.1.3. Üçüncü Hipoteze İlişkin Bulgular	231
4.1.1.4. Dördüncü Hipoteze İlişkin Bulgular	236
4.1.1.5. Araştırmada Nicel Görüşme Formundan Elde Edilen Bulgular	241
4.1.2. Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular	245
4.1.2.1. Öğrencilerle Yapılan Odak Grup Görüşmelerine İlişkin Bulgular	245
4.1.2.2. Öğrenci Velileri İle Gerçekleştirilen Odak Grup Görüşmelere İlişkin Bulgular	259
5. BÖLÜM	266
5.1. SONUÇ VE ÖNERİLER	266
5.1.1. Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Nicel Boyutunun Bulgularının Tartışılması	266
5.1.1.1. İş Birlikli Öğrenme ve Akıcı Okuma	266
5.1.1.2. İş Birlikli Öğrenme ve Okuduğunu Anlama	270
5.1.1.3. İş Birlikli Öğrenme ve Kelime Hazinesi	275
5.1.1.4. İş Birlikli Öğrenme ve Okuma Tutumları	280
5.1.2. Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Nitel Boyutunun Bulgularının Tartışılması	288
5.1.2.1. Öğrencilerin İş Birlikli Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşleri	288
5.1.2.2. Öğrenci Velilerinin İş Birlikli Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşleri	295
5.1.3. Öneriler	299
5.1.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	299
5.1.3.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	303
KAYNAKÇA	306
EKLER	363

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1

Okuma Öncesinde, Sırasında ve Sonrasında İş Birlikli Öğrenme Etkinliklerine Dâhil Edilen Okuma Stratejileri 53

Tablo 2

Kuramsal Perspektiflerin İş Birlikli Öğrenmeler Üzerindeki Yansımaları 62

Tablo 3

Yapılandırılmamış İş Birlikli Öğrenme Tekniklerine İlişkin Örnekler 67

Tablo 4

Öğrencilerin Çalışmalarına Ne zaman Müdahale Edilir 72

Tablo 5

Yarı Deneysel Çalışmanın Simgesel Görünümü 118

Tablo 6

Deney ve Kontrol Gruplarının Okullara Göre Dağılımı 120

Tablo 7

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Testi Öntest Toplam Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları 121

Tablo 8

Deney ve Kontrol Gruplarının Akıcı Okuma Düzeyleri Öntest Toplam Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları 122

Tablo 9

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Tutumları Öntest Toplam Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları 123

Tablo 10

Deney ve Kontrol Gruplarının Kelime Hazinesi Testi Öntest Toplam Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları 124

Tablo 11	
<i>Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları</i>	125
Tablo 12	
<i>Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Dağılımları.....</i>	126
Tablo 13	
<i>Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Evde Oturan Kişi Sayısına Göre Dağılımları.....</i>	127
Tablo 14	
<i>Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Oturdukları Evlerin Kendilerine Ait Olup Olmamasına Göre Dağılımları</i>	128
Tablo 15	
<i>Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Ailelerinin Ekonomik Durumlarına Göre Dağılımları</i>	129
Tablo 16	
<i>Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları.....</i>	130
Tablo 17	
<i>Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları.....</i>	131
Tablo 18	
<i>Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Baba Mesleğine Göre Dağılımları</i>	132
Tablo 19	
<i>Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Anne Mesleğine Göre Dağılımları</i>	133

Tablo 20

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okudukları Kitap Türlerine Göre Dağılımları..... 134

Tablo 21

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Evlerinde Kütüphane Bulunup Bulunmamasına Göre Dağılımları 135

Tablo 22

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Kitap Okuma Sıklığına Göre Dağılımları..... 135

Tablo 23

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Boş Zamanlarını Değerlendirmelerine Göre Dağılımları..... 136

Tablo 24

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Derslerle İlgili Çalışmalarında Aile Desteği Alıp Almadıklarına Göre Dağılımları 137

Tablo 25

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Derslerde Arkadaşları ile Birlikte Çalışıp Çalışmadıklarına Göre Dağılımları..... 138

Tablo 26

I. Dönem Türkçe Dersi Karne Notlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre ANOVA Sonuçları..... 139

Tablo 27

Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Nicel Boyutunun Veri Toplama Araçları ve Kullanım Amaçları..... 140

Tablo 28

Okuduğunu Anlama Başarı Testi Kazanımları..... 142

Tablo 29	
<i>Okuduğunu Anlama Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları</i>	149
Tablo 30	
<i>Okuduğunu Anlama Başarı Testi Test Analizi Sonuçları</i>	150
Tablo 31	
<i>Okuduğunu Anlama Testinin Metin Türlerine göre İçerdiği Kazanımlar ve Sorular</i> ..	151
Tablo 32	
<i>Kelime Hazinesi Testi Madde Analizi Sonuçları</i>	153
Tablo 33	
<i>Kelime Hazinesi Başarı Testi Test Analizi Sonuçları</i>	155
Tablo 34	
<i>Öğrencilerin Akıcı Okuma Yeterliliklerini Belirlemek İçin Seçilen Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri</i>	159
Tablo 35	
<i>Tablo Odak Grup Görüşmesinin Diğer Görüşme Türleri İle Karşılaştırılması</i>	190
Tablo 36	
<i>Odak Grup Görüşmelerine Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri</i>	198
Tablo 37	
<i>Odak Grup Görüşmelerine Katılan Öğrenci Velilerinin Demografik Özellikleri</i>	200
Tablo 38	
<i>Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Nitel Boyutunun Veri Toplama Araçları ve Kullanım Amaçları</i>	201
Tablo 39	
<i>Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Nitel Boyutundaki Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Görüşmelerinden Elde Edilen Verilerin Analizinde İşlenen Aşamalar</i>	213

Tablo 40

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Her Bir Ölçme Aracından Elde Ettikleri Öntest ve Sontest Puanlarının Güvenirlik Değerleri 217

Tablo 41

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Her Bir Ölçme Aracından Elde Ettikleri Öntest ve Sontest Puanlarının Kolmogrov-Simironov Z Testi Normallik Değerleri 219

Tablo 42

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Öntest-Sontest Düzeltilmiş Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri 225

Tablo 43

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları 225

Tablo 44

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Sontest Toplam Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları..... 226

Tablo 45

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Kelime Hazinesi Başarı Testi Öntest-Sontest Düzeltilmiş Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri 230

Tablo 46

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer alan Öğrencilerin Kelime Hazinesi Başarı Testi Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları 230

Tablo 47

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Kelime Hazinesi Başarı Testi Sontest Toplam Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları..... 231

Tablo 48

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Akıcı Okuma Başarıları Öntest-Sontest Düzeltilmiş Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri 235

Tablo 49

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Akıcı Okuma Başarıları Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları..... 235

Tablo 50

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Akıcı Okuma Başarıları Sontest Toplam Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları..... 236

Tablo 51

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuma Tutumları Öntest-Sontest Düzeltilmiş Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri 239

Tablo 52

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuma Tutumları Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları..... 240

Tablo 53

Türkçe Derslerinde Öğrencilerin Arkadaşları ile Gruplar Halinde Çalışmalarına İlişkin Görüşleri..... 241

Tablo 54

Türkçe Derslerinde Grup Çalışmaları Sırasında Öğrencilerin Verilen Görevleri Anlayıp Anlamadıklarına İlişkin Görüşleri..... 242

Tablo 55

Türkçe Derslerinde Öğrencilerin Grupla Çalışmanın Zor Olup Olmadığına İlişkin Görüşleri..... 242

Tablo 56

Türkçe Derslerinde Öğrencilerin Grupla Çalışmalar Sırasında Grup Arkadaşlarının Kendilerine Ne kadar Sıklıkla Söz Hakkı Verdiklerine İlişkin Görüşleri 243

Tablo 57

Türkçe Derslerinde Öğrencilerin Grup Arkadaşları ile İyi Anlaşıp Anlaşamadıklarına İlişkin Görüşleri 244

Tablo 58

Türkçe Derslerinde Öğrencilerin Grup Arkadaşları ile Birbirlerine Yardım Edip Etmediklerine İlişkin Görüşleri 244

Tablo 59

Türkçe Derslerinde Öğrencilerin İş Birlikli Öğrenme Yöntemi ile Ders İşlemeye Devam Etmeye İlişkin Görüşleri 245

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Sosyobilişsel interaktif okuma modeli.....	26
<i>Şekil 2.</i> İş birlikli öğrenme uygulamaları sırasında kullanılan akıcı okuma teknikleri...	38
<i>Şekil 3.</i> İş birlikli öğrenmeyi açıklayan kuramların birbirleriyle olan ilişkileri.....	60
<i>Şekil 4.</i> İş birlikli öğrenmelerin başarıyı etkileyen unsurları	65
<i>Şekil 5.</i> Araştırmada kullanılan açıklayıcı-sıralı karma yöntemin uygulama basamakları	104
<i>Şekil 6.</i> Açıklayıcı-sıralı karma yöntemin simgesel görünümü	106
<i>Şekil 7.</i> NVivo 8 programı ile yapılan analizler sonucu öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerden elde edilen verilerden ulaşılan kodlar, temalar ve hiyerarşik ilişkilerini gösteren model.....	258
<i>Şekil 8.</i> NVivo 8 programı ile yapılan analizler sonucu öğrenci velileri ile yapılan odak grup görüşmelerden elde edilen verilerden ulaşılan kodlar, temalar ve hiyerarşik ilişkilerini gösteren model	265
<i>Şekil 9.</i> Tutum istek (arzu) ve okuma arasındaki ilişkiler.....	281

GRAFİKLER LİSTESİ

<i>Grafik 1.</i> Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama başarı testi sontest toplam puanlarına ilişkin normallik dağılımı.....	222
<i>Grafik 2.</i> Grupların okuduğunu anlama başarı testi öntest-sontest toplam puanlarına ilişkin doğrusallık dağılımı	223
<i>Grafik 3.</i> Deney ve kontrol gruplarının kelime hazinesi başarı testi sontest toplam puanlarına ilişkin normallik dağılımı.....	227
<i>Grafik 4.</i> Grupların kelime hazinesi öntest-sontest toplam puanlarına ilişkin doğrusallık dağılımı	228
<i>Grafik 5.</i> Deney ve kontrol gruplarının akıcı okuma düzeyleri sontest toplam puanlarına ilişkin normallik dağılımı.....	232
<i>Grafik 6.</i> Grupların akıcı okuma başarıları öntest-sontest toplam puanlarına ilişkin doğrusallık dağılımı	233
<i>Grafik 7.</i> Deney ve kontrol gruplarının okuma tutumları sontest toplam puanlarına ilişkin normallik dağılımı.....	237
<i>Grafik 8.</i> Grupların okuma tutumları öntest-sontest toplam puanlarına ilişkin doğrusallık dağılımı	238
<i>Grafik 9.</i> Yüz yüze etkileşim teması altında öğrenci görüşlerinden ulaşılan kodlar	247
<i>Grafik 10.</i> Bireysel sorumluluk teması altında öğrenci görüşlerinden ulaşılan kodlar	248
<i>Grafik 11.</i> Kişiler arası beceriler teması altında öğrenci görüşlerinden ulaşılan kodlar	250
<i>Grafik 12.</i> Olumlu bağımlılık teması altında öğrenci görüşlerinden ulaşılan kodlar ...	251
<i>Grafik 13.</i> Çatışma çözüm becerileri teması altında öğrenci görüşlerinden ulaşılan kodlar	253
<i>Grafik 14.</i> Grup işleyişi teması altında öğrenci görüşlerinden ulaşılan kodlar	254
<i>Grafik 15.</i> Yaşanan güçlükler teması altında öğrenci görüşlerinden ulaşılan kodlar ...	256
<i>Grafik 16.</i> Olumlu bağımlılık teması altında velilerin görüşlerinden ulaşılan kodlar ..	259

<i>Grafik 17.</i> Kişiler arası beceriler teması altında velilerin görüşlerinden ulaşılan kodlar	261
<i>Grafik 18.</i> Tutumlar ve akademik başarı teması altında velilerin görüşlerinden ulaşılan kodlar	262

KISALTMALAR LİSTESİ

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

EARGED: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study

PISSA: Trends in International Mathematics and Science Study

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

AERA-APA-NCME: Standards for Educational and Psychological Testing

NRP: National Reading Panel

NICHD: National Institute of Child Health and Human Development

NAEP: National Assessment of Educational Progress

RRSG: RAND Reading Study Group

NVivo: Qualitative Data Analysis Software

NIMF: National Institute on Media and the Family

NCES: National Center for Educational Statistics

PTA: Parent Teacher Association

1. BÖLÜM

1.1. GİRİŞ

1.1.1. Problem Durumu

Bilimsel ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak çağdaş toplumlarda görülmekte olan hızlı değişimler bir taraftan bu toplumların kendi doğal ve sosyal çevreleri üzerinde daha etkili olmalarını sağlarken diğer taraftan bazı sorunları da beraberlerinde getirmektedir. Sosyal, kültürel ve ekonomik gelişimi sağlamak ve bu süreçte karşılaşılan sorunları çözmek için toplum tarafından oluşturulan eğitim kurumu, bu sorunları çözmeye çalışırken aynı zamanda bu sorunların etkisi altında kalmaktadır. Özellikle hızlı nüfus artışı ile beraber eğitime olan sosyal talebin artışı, bilgi patlaması ve sosyo-ekonomik ilişkilerin ön plana çıkması gibi faktörler, eğitimde yeni teknolojilerin kullanılmasını ve daha çabuk, daha iyi öğrenme ve öğretmeyi sağlamak için yeni teknik ve yöntemlerin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır (Alkan, 1984). Hızlı değişim ortamında eğitimcilerin geleceği iyi okumak; çocuk ve gençlerin, yeni durumlara etkin bir şekilde uyum sağlamalarına yardımcı olmak konusunda ister istemez eğitim anlayışlarını yeniden gözden geçirmek zorunda olduklarını söyleyebiliriz.

Gardner'a (2007) göre eğitim uygulamalarının değişmesi için farklı nedenler bulunmaktadır. Bunlar: Şimdiki uygulamaların etkili olmadığı, dünyadaki yaşam standartlarının sürekli değiştiği ve var olan eğitim anlayışının bu sürece ayak uyduramadığı, bunun yanında şimdiki eğitim anlayışının insanları geleceğe hazırlamaktan çok geçmiş deneyimleri kazandırdığı şeklindedir.

Bilginin hızla yenilenerek üretildiği çağımızda bireyin ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürdürülmesinin ezberlemeyi değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitimi gerektirdiği söylenebilir (İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu [MEB], 2005).

Günümüzde hızla gelişen bilim ve teknoloji, eğitimin her alanını etkilemekte ve özellikle eğitim yaklaşımlarında köklü değişimleri zorunlu kılmaktadır. Geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı içinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağında, çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, yapılandırmacı yaklaşım, iş birlikli öğrenme gibi

birçok eğitim kuramı ve yöntemi ön plana çıkmaktadır (MEB, 2005). Bu yaklaşımlarla eğitim sürecinde, öğretmen merkezli anlayışla öğrencinin davranışını değiştirmek yerine; öğrenci merkezli anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık verilmektedir (Gardner, 1983; Kandel, 2006; Oktar, 2005; Selçuk, Kayıtlı ve Okut, 2004; Slavin, 1995; Yemenici, 2002a; Yemenici, 2002b).

Bu gelişim sürecinde öğrencilerin;

- Anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma,
- Kendini ifade etme, iletişim kurma, arkadaşlarıyla iş birliği yapma, tartışma, problem çözme, ortak karar verme ve girişimcilik

gibi çeşitli zihinsel ve üst düzey becerileri kazanmaları beklenmektedir. Bu becerilerin kazanılması ve geliştirilmesinin, öğrencilerin dili doğru ve etkili kullanmalarına bağlı olduğu düşünülmektedir (MEB, 2005).

Öğrencinin öğrenme isteğini geliştirmede, davranış değişikliği meydana getirmede ve onu öğrenme ortamının içine çekmede iletişim en önemli etkidir. İletişimin sağlanmasında ise dil özel bir öneme sahiptir. Yani eğitimin temeli dile dayanır. Dil çeşitli düşünceleri, duyguları, inançları, tutumları öğretmede; kültür birikimini nakletmede vazgeçilmez bir iletişim aracıdır. Bir insanın zihinsel açıdan yetişip gelişmesinde ana dil eğitimi çok önemlidir (Calp, 2005).

İnsanlar arasında en etkili iletişim aracı dildir. Dil, bir iletişim aracı olduğu kadar, bir kültür ögesi ve aktarılan bir değerdir. Dil, bireyin her yaşta toplumla uyum içinde yaşamasını sağlayan bir araçtır. Dil becerilerini kazanan çocuk, kendisini ifade edebilir. Kendisini ifade edebilmesi, çocuğun özbenliğini dolayısı ile kişiliğini kazanmasına bir temel teşkil eder. Kişilik gelişimini tamamlamış birey, diğer insanlarla daha kolay iletişim kurar, ne istediğini ve isteklerine kavuşmak için neler yapması gerektiğini bilir (Demirel, 2000). Dili etkili olarak kullanabilme becerisi, kişinin iletişim yeteneğini belirleyen önemli değişkenlerden biridir.

Öğrencilerin iletişim kurlmaları, bilgi edinmeleri, öğrenmeleri ve kendilerini her yönden geliştirmelerinde dilin önemli bir yeri bulunmaktadır. Dil, öğrencilerin çevrelerindeki olayları sorgulayarak karar vermesine, olayları farklı açılardan

değerlendirmesine, sosyalleşmesine ve çağdaşlaşmasına büyük katkı sağlamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma, görsel sunu ile ilgili temel becerileri kazanmaları gerekmektedir. Dil gelişim sürecinde bu öğrenme alanları karşılıklı olarak birbirini etkilemekte ve tamamlamaktadır. Dolayısıyla söz konusu öğrenme alanları Türkçe öğretiminde bir bütün olarak ele alınmalıdır (MEB, 2005).

Günümüzde Türkçe öğretimi; sadece dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili temel becerilerin geliştirilmesi değil, aynı zamanda metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri de geliştirme olarak anlaşılmaktadır. Böylece Türkçe dersi öğretiminde öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirme ön plana çıkmaktadır (MEB, 2005).

Türkçe Öğretim Programı; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan oluşan beş öğrenme alanı üzerine yapılandırılmıştır. Bu öğrenme alanları, program hazırlık sürecinde hem kendi içinde hem de diğer öğrenme alanlarıyla bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmenin amacı öğrencinin dil öğrenme, dili etkili kullanma ve bilgileri yapılandırma sürecini kolaylaştırmaktır. Kazandırılması ve geliştirilmesi gereken öğrenme alanları içerisinde okumanın, zihnin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanı olduğu ifade edilebilir (MEB, 2005).

Yirmi birinci yüzyılda sadece adını ve soyadını veya basit bir mektubu okuyup yazmak, gelişmiş toplumlarca okuryazarlık düzeyi olarak, teknolojik üretim ve bu üretimden faydalanma açılarından yeterli görülmemektedir. Okuduğunu anlayan, anladığını da içinde yaşadığı ortamı geliştirmek amacıyla çeşitli yönlerden kullanabilen fonksiyonel okuyucuların yetiştirilmesi, okuma yazma eğitim ve öğretiminin de buna göre düzenlenme düşüncesi bütün gelişmiş ülkelerde kabul görmektedir. Okuma son derece karmaşık ve özel bir zihinsel etkinliktir. Bu özel karakterinden dolayı, okumayı tanımlamak ve üzerinde çalışmak oldukça zordur. Her şeye rağmen, deneye ve gözleme dayalı yapılan çalışmalar, okuma hakkında yargıda bulunabilmemiz için önemli katkılar sağlamaktadır (Akyol, 2005).

Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu sürece harfler,

çizgiler ve sembollerin algılanmasıyla başlanmaktadır. Algılama işleminin ardından dikkat yoğunlaştırılarak; kelime ve cümleler anlaşılakta, ilgi duyulan ve gerekli görülen bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, problem çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. İşlenen bilgiler; ön bilgilerle birleştirilmekte ve metinde sunulan görsellerden de yararlanılarak yeniden anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, dil bilgisi ve okuma deneyimleri de etkili olmaktadır (MEB, 2005).

Okuma, yazılı kaynaklardan anlam oluşturmaktır (Harris ve Sipay, 1990). Metin rehberliğinde düşünme sürecidir (Perfeti, 1986). Okuma, yazılı veya basılı işaretleri, belirli kurallara uyarak seslendirmektir (Razon, 1982). Bu tanımlamalara bakıldığında hemen hepsinde göze çarpan husus, anlamının vurgulanmasıdır. Okumadan maksat anlam kurmadır. Ancak verilen tanımların hepsi de anlamının karakterinin nasıl olduğu ve hangi unsurların anlam kurma sürecinde etkili olduğu hususunda yetersiz kalmaktadır (Akyol, 2005).

Günümüzde okuma; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2005).

İnsanın kavrama ve düşünme yönlerini geliştiren okuma, öğrenme kavrayışını, analiz ve sentez gücünü, yorumlama ve yeni hükümler verme yeteneğini artırır. Dil ve kişiliği sistematik olarak geliştirmenin en etkili araçlarından birisi okumadır (Özbay, 2006).

Okuma temel becerisini öğrenme, çocuğun okul sürecinde karşılaştığı en önemli görevlerden biridir. Okuma becerisi, diğer disiplinlerin öğrenimi için gerekli olan ön koşuldur. İyi bir okuma becerisine sahip olamayan çocuk, matematik, sosyal bilgiler, fen ve diğer disiplinlerin öğrenimini gerçekleştiremez (Stanovich, 1986; Zipke, 2007).

İyi bir okuyucu olabilmek için kazanılması gereken bazı temel beceriler vardır. Bunlar: ön bilgileri kullanma, stratejik okuma, sesi tanıma, kelime çözümleme (kelimeyi tanıma), akıcı okuma, olumlu duyuşsal özellikler (tutum, güdüleme vb.), yeterli kelime hazinesine sahip olma ve okuduğunu anlamadır (Chafoles, Martens,

Dobson, Weinstein ve Gardner, 2004; National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000; Therrien, 2004; Zipke, 2007).

Okuma beyinde gerçekleşen, anlam kurmaya dayalı karmaşık bir düşünme sürecidir. Bu süreçte değerlendirme, muhakeme etme, problem çözme, hayal etme gibi ögeler yer almaktadır. Anlam kurmada yazarlar kendi fikirlerini; kelimeleri, cümleleri, paragrafları ve çeşitli görsel şekilleri kullanarak ortaya koymaktadır. Ancak hiçbir metin kendi kendini ifade edici değildir. Okuyucu okuma sırasında ön bilgilerini, deneyimlerini ve muhakeme becerilerini kullanarak metinde sunulan görseller ve diğer kavramlardan da yararlanarak, yeniden anlam kurmak durumundadır. Kısaca okumada anlam kurma; okuyucunun yazılı dildeki sembolleri tanıma ve algılamasına, dil bilgisine, zihinsel becerilerine ve dünya ile ilgili tecrübelerine dayanır. Okumada anlam kurmak, yukarıda sayılan öğelerin birbirleriyle uyumlu bir şekilde kullanılmasının yanı sıra okuyucunun istekliliği, ilgisi, yargıları, okuma amacı ve okumanın gerçekleştirildiği ortamdan da etkilenir (Akyol, 2005). Bireylerin yaşamları boyunca kullandıkları en etkili öğrenme yollarından biri olan okuma, okullardaki öğrenme-öğretme süreçlerinin temel etkinliklerinden biridir.

Bütün okul programları içinde okuma becerisi en önemli yere sahiptir. Aynı zamanda günlük yaşama ayak uydurabilmek için de iyi bir okuyucu olmak gerekmektedir. Okul yaşamında herhangi bir dersteki başarısızlık, o dersin gerektirdiği özel yeteneğin yanı sıra, okumanın zayıf olmasından ileri gelmektedir (Ekwall ve Shanker, 1988). Özellikle ders kitapları dışındaki öğretim gereçlerinin az kullanıldığı eğitim ortamlarında okuduğunu anlama, başlıca öğrenme yolu durumuna gelebilmektedir. Bu durumda okuduğunu anlama becerileri yüksek olan öğrencilerin öğrenmesi kolaylaşmakta, düşük olanların öğrenmesi ise zorlaşmaktadır (Özçelik, 1992). Okuduğunu anlama ile akademik başarı arasında yüksek ilişki olduğu belirlenmiştir (Yangın, 1999). Fidan ve Baykul'un (1994) araştırmasında, öğrencilerin okuduğunu anlama testindeki başarılarıyla diğer derslerdeki başarıları arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur.

Bloom'a (1979/1998) göre, genel nitelikteki bilişsel giriş davranışlarından bir kısmı "okuduğunu anlama" becerisini içermektedir ve daha ilkökul yıllarında kazanılan bu becerinin, daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkilemesi beklenmektedir.

İnsanların bilgi edinmelerinde çok önemli bir kaynak olan okumanın etkili bir şekilde kullanılması, okuduğunu anlamaya bağlıdır. Ancak yapılan bazı araştırmalar, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir. Dökmen (1990), lise ve üniversite öğrencilerinin üzerinde yaptığı araştırmada, öğrencilerin kendilerine verilen bir metni hem yavaş okudukları hem de bir okuyuşta yeterince anlayamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Tekin (1980) ise yaptığı araştırmada, lise ve dengi okulları bitirdikten sonra yüksek öğretime girebilen öğrencilerin, “okuduğunu anlama gücü” ile “yazılı anlatım becerisini” yeterli düzeyde kazanamamış olduklarını saptamıştır. Bu durumun, ilköğretimden liseye kadar sürdürülen 12 yıllık Türkçe öğretiminin verimsizliğine de işaret ettiği söylenebilir.

Yapılan uzun süreli araştırmalar çocuklara temel okuma becerilerin kazandırılmasını sağlayacak öğrenme ortamlarının oluşturulması üzerinde önemle durmaktadır (Chard, Vaughn ve Tyler, 2002; Denton, Fletcher, Anthony ve Francis, 2006). Bu öğrenme ortamları sağlanamadığı takdirde okumanın gerçek hedefi olan anlama sürecinin gerçekleşmeyeceği düşünülmektedir.

Bu bağlamda öğrenme ortamlarında öğrencinin okuma sırasında aşağıda ifade edilen noktaların birinde veya birkaçında yaşayacağı problemler okumanın istenilen amaca ulaşmasını engelleyecektir. Bunlar;

- Metindeki kelimeleri tanıma (seslendirme),
- Metni akıcı bir şekilde okuma,
- Metinde geçen kelimeleri anlamlandırma,
- Okuduğu metinle ilgili ön bilgileri (görsel olmayan bilgi) ve deneyimleri okuma ortamına getirme,
- Okuduğu metni anlamasına yardımcı olacak stratejiler kullanma,
- Anlama sürecinde anlayıp anlamadığını kontrol etme (Carlisle ve Rice, 2002; National Reading Panel [NRP], 2000).

Çocuklar ilkokulun beşinci sınıfına kadar sesli ve sessiz okuma hızının hemen hemen son gelişim noktasına gelmiş durumdadır. Okuduğunu anlama yeteneğinin gelişimi ise öğrenmeye bağlı olarak devam etmektedir. Bu gelişimin, öğrenmeye bağlı olarak devam ettiği göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin sınıfta okuma

becerisini geliştirmek için kullanacakları yöntemin seçimi önem kazanmaktadır (Havighurst, 1972, akt. Yavuzer, 2000). Çünkü en geniş anlamda eğitimin amacı; çocuklardaki farklı ilgileri, ihtiyaçları ve yetenekleri ortaya çıkarmak ve onları sınıftaki öğrenme-öğretme sürecinin temelleri olarak kullanmaktır (Saban, 2000).

Öğretmenin kullanacağı yöntemi seçerken bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip etmesi, öğretim etkinliklerinde öğrencilerini merkeze alan bir yaklaşım izlemesi ve öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate alması gerekmektedir. Ders kitaplarında sunulan bilgiyi ve onun aktarıcısı olan öğretmeni merkeze alan eğitim anlayışları yerine, bilgiyi çeşitli kaynaklardan edinen ve sürekli gelişimin bir aracı olarak gören, öğrenciyi merkeze alan eğitim anlayışlarına gereksinim duyulmaktadır (Doğanay, 2002). Öğrenmenin verimli olması, bireyin kendi özelliklerine uygun öğrenme koşullarında bulunmasına bağlıdır. Her birey, kendine has özelliklere sahiptir. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmesinde bireysel özellikleri dikkate almalı ve öğretim ortamını bu özelliklere göre düzenlemelidir (Ülgen, 1997).

Nelerin nasıl öğrenileceğini öğrenciye bildiren ve öğrencilerin öğrenme sürecine katılma fırsatlarının sunulmasını sağlayan bu uyarıcı ve etkinliklerde genel olarak bilgiyi bir problem biçiminde sunma ve bilgiye bu problemin çözümü sonucunda ulaşma vardır. Öğrenciler etkinlik yaparken genellikle 2-4 (bazen daha fazla) kişilik gruplar halinde çalışırlar. Grup çalışması sırasında problem üzerinde tartışma yapıldığı için öğrenciler hem eksikliklerini giderirler hem de birbirlerine yardım ederler. Bir problem doğası itibarıyla merak edilen bir şey olduğu için, etkinliklerle yapılan derse karşı ilgi her zaman büyüktür (Altun, 2002).

Özellikle okuma becerisini kazanmada güçlük çeken çocukların, grup çalışmalarına katılarak, tiyatro etkinliklerinde yer alarak ve bedensel etkinliklerde bulunarak kendi düşüncelerini diğerleriyle paylaşma, düşüncelerini başkalarına kabul ettirme çabasına girerek okumayı daha anlamlı ve etkili bir şekilde öğrenebilecekleri vurgulanmıştır (Baştürk, 2004). Öğrenme, bireysel bir etkinliktir. Öğrenenin, öğrenme sürecine aktif olarak katılımının gerçekleşmesi için eğitim durumlarının öğrenenin ilgisini çekmesi gerekmektedir (Senemoğlu, 2007).

Günümüz bilgi çağında insanların var olup bitenden haberdar olmaları, hızla gelişen teknolojiye ayak uydurmaları aldıkları eğitimle doğrudan ilgilidir. Hızla gelişen bilim ve teknoloji, sadece Türkçe derslerini değil, eğitimin her alanını etkilemekte ve

eğitim yaklaşımlarında köklü değişimleri zorunlu hale getirmektedir. İçinde bulunduğumuz bilgi çağında öğretmenin merkezde yer aldığı, tüm sınıf yönetimine dayalı geleneksel öğretimin yetersiz kaldığı gözlenmekte; öğrenciyi öğrenme ortamının merkezine çeken, onu aktif hale getiren yöntemlere ihtiyaç duyulmaktadır (Kuşdemir, 2007).

Bu anlayıştan hareketle hazırlanan Türkçe ğretim Programı; eleştirel dşnebiyen, bilgiyi kullanabilen, retebiyen, girişimci, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan, kişisel ve sosyal değerlere önem veren bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2005).

Oluşturulan ğrenme ortamının öğrencilerin başarılı olmalarında etkili olduğu göz önüne alındığında öğrencilerin derste birbirleriyle etkileşime girdiği grup çalışması temelli bir ğretim yöntemi olan iş birlikli öğrenme yöntemi özellikle Türkçe derslerinde dil becerilerini geliştirmek için kullanılabilir (Aksakal, 2002; Karabay, 2005; Yaman, 1999). Araştırmalar, iş birlikli öğrenmenin, bireysel öğrenmeye göre daha yüksek başarı sağladığını ve daha fazla akran ve ğretmen desteği yarattığını göstermektedir (Johnson ve Johnson, 1989; Johnson, Johnson ve Taylor, 2001; Slavin, 1980, 1987, 1988, 1989).

Etkili bir okuyucu olabilme; metinde verilen bilgiyi doğru, hızlı çözmeye ve n bilgileri kullanarak metinde verilen bilgiyi derinleştirmeye ve organize etmeye bağlıdır. Bu yüzden kelime bilgisi, kelime tanıma ve akıcılık metni etkili bir Şekilde anlayabilmek için gerekli olan temel unsurlardır. Bunun yanında sınıftaki çoğu okuma etkinliği sözel davranışları içerdiğinden dolayı okuduğunu anlama için yeterli düzeyde dinlediğini anlama becerilerine sahip olmak da gereklidir. Araştırmalar, ğrencilerin birlikte çalışarak metni anlamaya çalıştıkları için iş birlikli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin bilişsel süreçlerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. İş birlikli öğrenme gruplarında öğrenciler metinde verilen bilgiyi daha iyi anlamak için hem kendi deneyimlerini hem de grup arkadaşlarının deneyimlerini kullanırlar. Çünkü iş birlikli gruplarda; grubun amacı, bireysel sorumluluk ve başarı için eşit fırsat ön plandadır. Bu da öğrencilerin okuma ve okuma için gerekli becerilerin kullanılması ve geliştirilmesine yönelik tutum ve güdülenmelerinin artmasına olanak sağlamaktadır (Alhaidari, 2006; Chen, 2005; Rapp, 1991; Smith, 2005; Wilson, 1991).

Vygotsky (1978, akt. Almanza, 1997) sosyal etkileşimin bilişsel gelişim, öğrenme ve bilgi edinmek için gerekli olduğunu öne sürmektedir. Benzer şekilde Victor ve Kellough (1997, akt. Tok, 2008) çocukların sosyal varlıklar olduğunu; akranlarıyla birlikte olmaktan, birlikte planlama yapmaktan ve etkinlikleri birlikte yerine getirmekten hoşlandığını ve onlar tarafından kabul edilmek istendiğini ifade etmiştir. Onlara göre çocuklara doğru bir şekilde rehberlik yapılırsa grup içindeki farklılıklara bakılmaksızın (sosyo-ekonomik, entelektüel, fiziksel) birlikte çok iyi çalışırlar. Bu nedenle öğretmenlerin, işbirliğine dayalı öğrenme gibi sosyal etkileşimli öğretim yöntemlerini kullanması gerektiğini belirtmiştir.

National Reading Panel (NICHD, 2000) işbirliğine dayalı öğrenmeyi, okuduğunu anlamaya yardım eden bir uygulama olarak açıklamıştır. Santa'ya (2002, akt. Tok, 2008) göre de akran öğretimi ve etkileşimi okuduğunu anlamayı arttırmaktadır. Ayrıca yapılan çalışmalar okumaya ilişkin becerilerin, öğrencilerin metinle ilgili bilgilerini paylaştıkları çalışmalarda gelişeceğini göstermektedir (Barnes, Morrow ve Sharkey, 1993; Shankin ve Rhodes, 1989).

Bromley ve Modlo (1997) dil öğretiminde iş birlikli öğrenme yönteminin kullanılmasının güdülenmeyi artırdığını ileri sürmektedirler. Öğrenciler takım içerisinde ortak amaçlar doğrultusunda çalışırken daha olumlu ve istekli bir şekilde dile ilişkin becerileri öğrenmeye çalışırlar. Aynı zamanda bu yöntem, düşünürken ve öğrenirken bilişsel stratejilerin paylaşımını artırır. Örneğin öğrenciler, cevapları nasıl bulacağını, bunları nasıl kullanacağını anlatırlar ve böylece nasıl öğrendikleriyle ilgili bilişsel farkındalıklarını geliştirirler. Bununla birlikte bu yöntem; dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi etkinlikler sırasında bireysel sorumluluğu artırır. Öğrenciler kendi performansının diğer grup üyelerinin performansını etkileyeceğini bildiği için bireysel olarak daha çok sorumluluk duyarlar. Yine bu etkinlikler sırasında öğrencilerin ortak amaçları gerçekleştirmek için dayanışma içinde olması, onların iletişim becerilerinin gelişmesine yardımcı olur.

Almanza (1997) yaptığı araştırmada, öğrencilerin işbirliğine dayalı öğrenme yöntemiyle çalıştıklarında doğrudan okuma düşünme etkinliğine göre okuduğunu anlama testlerinden daha yüksek puan aldıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Caposey ve Heider (2004) ilköğretim düzeyinde yaptıkları araştırmalarda, okuduğunu anlamının bir parçası olan kelime hazinesinin geliştirilmesinde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin

etkili olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır. Yine Tok (2008) ilköğretim üçüncü sınıf Türkçe dersinde iş birlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden ikili denetim tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemiş ve elde edilen bulgular, Türkçe dersinde okuduğunu anlamada ikili denetim tekniğinin etkili olduğunu göstermiştir.

Richards ve Rodgers (2003) dile ait becerilerin çocuklara kazandırılması sürecinde iş birlikli öğrenme yönteminin öğrenme ortamında kullanılmasıyla öğrencilerin kendilerine verilen görevleri arkadaşları ile birlikte ortak bir amaç doğrultusunda gerçekleştireceklerini, bundan dolayı başarmaya olan inançlarının artacağını, korku ve streslerinin azalacağını ve öğrenme sürecine ilişkin tutum ve güdülenmelerinin yükseleceğini ifade etmişlerdir. Yapılan birçok araştırma da iş birlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı, arkadaşları ile olan ilişkilerini geliştirdiği ve okula yönelik olumlu tutumlar yarattığı sonuçlarını ortaya koymuştur (High, 1993; Hsieh, 2003; Liang, 2002; Sharan ve Sharan, 1989-1990; Slavin, 1999).

Öğrenme ortamındaki öğrenenler, birbirlerinin öğrenmesine çok değerli katkılar sağlayabilirler. Ancak geleneksel öğrenme ortamları böyle bir fırsattan yeterince yararlanmak için düzenlenmemiştir. Grup oluşturmada en iyi yol, farklı yaş ve statüdeki öğrenenlerle gruplar oluşturmaktır (Caine ve Caine, 1994). Beyin üzerine yapılan çalışmalar da özellikle iş birlikli gruplarda öğrenciler kendilerine değer verildiğini ve önemsendiklerini hissettiklerinde beyin mutluluk nörotransmitterlerini (dopamin, endorfin, adrenalin vb.) salgılar. Bu durum gerçekleştirilen öğrenme sürecinden daha fazla zevk alınmasına yardımcı olur. Grupla çalışmanın diğeri bir yönü ise akademik ve sosyal geri bildirim için müthiş bir fırsat oluşturmaktadır. Öğrenciler grup arkadaşları ile öğrenme sürecine ilişkin gerçekleştirdikleri etkinlikler sırasında sürekli olarak birbirlerine geri bildirim sağlarlar. Yine bunun yanında iş birlikli öğrenme grupları öğrenciyi öğrenmenin merkezine alan zengin öğrenme ortamları sunar (Cercione, 2006; Jensen, 1998; Politana ve Paquin, 2000).

Beyin hücreleri, öğrenme ve deneyim yoluyla duyu organlarından gelen uyarınları aldıklarında bir dizi elektrokimyasal süreçten geçerler. Bu süreç sonucunda hücreler, duyu organları ile aldıkları uyarınları birbirlerine iletmekte bu iletişim sırasında ise yeni yapılar oluşturmaktadır. Uyarının şiddetine göre hücreler yoğun

biçimde bağ kurmakta ya da bağlarını koparmakta, iletişim kanalı olan hücresel dallarının (dendrit) sayısını artırmakta veya azaltmaktadır. Böylelikle öğrenme ve deneyime bağlı olarak hücre yüzeyinde ve hücrelerin birbirleri ile kurdukları bağlantılar boyutunda değişimler olmaktadır. Böylece beynin fiziksel yapısı değişmektedir. Bir başka deyişle; kişinin bulunduğu ortama, ilişkilerine ve deneyimlerine bağlı olarak beyni şekil değiştirmekte, zenginleşmekte ya da yoksunlaşmaktadır. Öğrenmeyi destekleyici, kaynak açıdan zenginleştirilmiş ortamlar beyni geliştirirken çocuğu araştırmaya yönlendirmeyen, sosyalleşerek öğrenmesini desteklemeyen, kaynak yönünden zayıf, öğretmen odaklı öğrenmeyi temel alan yaklaşımlarla ve stresli ortamlar içinde beyin zayıflamaktadır (Jensen, 1998, 2000a).

İş birlikli grupla yapılan etkinlikler; öğrenme ortamında öğrencilerin bireysel sorumluluk almalarına, ortak bir grup amacı oluşturmalarına, başarı için eşit fırsatlar yakalamalarına, grup bireylerinin birbirlerinin deneyimlerinden faydalanmalarına, grup ortamında öğrencilerin serbest hareket etmelerine ve grup üyelerinin sürekli olarak birbirlerine dönüt vermelerine imkân sağladığı için öğrencilerin duygularını daha sağlıklı bir şekilde ifade etmelerine ve paylaşımlarına olanak verir (Johnson, Johnson ve Holubec, 1992; Jensen, 2000b; Prigge, 2002). Bunun sonucu olarak da öğrenme ortamındaki stres en asgari seviyeye indirilerek özellikle disiplin kaygısıyla sergilenen sert ve tehdit edici davranışlar sonucu oluşan yüksek stres durumlarında salgılanan “kortizolün” belleği zayıflatıcı, bağışıklık sistemini çökertici ve beyin hücrelerini öldürücü etkisi en aza indirilir (Jensen, 1998, 2000c; Yemenici, 2002a).

Yine özellikle grup çalışmalarında farklı özelliklere sahip öğrenciler bir araya gelerek öğrenme sürecinin her noktasında birbirlerine yardımcı olurlar. Bu süreç de öğrenmenin anlamlı bir şekilde yapılandırılmasına katkı sağlar. Beyin araştırmaları, öğrencilerin kendilerini güvenli, pozitif ve düşük strese hissettikleri ortamlarda öğrenmelerin optimum düzeyde gerçekleştiğini ve bu şartlar altında beyin tarafından öğrenmeyi artırıcı serotonin, endorfin ve dopamin gibi mutluluk hormonlarının daha fazla salgılandığını göstermiştir (Miller, 2003; Strickland, 2003).

İş birlikli öğrenme ile ilgili araştırmalara dayanarak, öğrencilerin iş birlikli öğrenme ortamlarında etkileşim içerisinde bulduklarından, öğrencilerin; paylaşmayı, birbirlerinin öğrenmelerine yardım ettiklerinden; dayanışmayı, grup adına ortak kararlar

aldıklarından; eleştirmeyi öğrendikleri söylenebilir. Bundan dolayı iş birlikli öğrenme yöntemi ile dile ait temel becerilerin daha iyi kazandırılacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda iş birlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin öğrenme ortamına farklı uyaranların eşliğinde farklı etkinliklerle katılmalarını, öğrenme sürecinde aktif birer öğrenen olmalarını, sağlanan farklı uyaranlarla düşünme becerilerini geliştirmelerini, geliştirdikleri düşüncelerin doğru olup olmadığını başkalarıyla paylaşarak çalışmalarını Türkçe derslerinde öğrencilere sağlayacağı ifade edilebilir. Ayrıca öğrencilerin kendi öğrenmelerinde daha fazla sorumluluk yüklenmeleri için gerekli azim ve kararlılığın oluşmasını sağlayacak olan potansiyelin iş birlikli öğrenme yöntemi ile Türkçe derslerinde açığa çıkarılabileceği söylenebilir.

Ayrıca, Özbay (2006) tarafından ifade edildiği üzere, yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı, yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmıştır. Bu, öğrenme sürecinde ön bilgileri harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, uygulama ve değerlendirme gibi kavramları öne çıkararak öğrenciyi merkeze alan ve dil becerilerinin bir bütün olarak ele alınıp kazandırılmasını vurgulayan bir yaklaşımdır. Buna göre, öğrenme sürecinde öğrencinin birikim ve deneyimlerinden hareketle sorunlara çözümler üretmesi, öğrenme öğretme etkinliklerinde öğrencinin gelişim düzeyinin dikkate alınması, dolayısıyla değerlendirmede öğretim sürecindeki gelişimin de önemli olduğu benimsenmiştir. Bu yaklaşımın temel amacı, öğrencinin öğretmen rehberliğinde; etkili iletişim kurması, grup çalışmalarına katılması, öğrendiklerini aşamalı bir biçimde inşa etmesidir. Türkçe öğretiminin daha verimli olabilmesi için, öğrencinin derse etkin olarak katılmasının sağlanması, güdülenmesinin sürekli olarak desteklenmesi gerekir.

Özbay (2006) tarafından da belirtildiği gibi Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda gerçekleştirilen yeni yapılanmanın gereği olarak Türkçe derslerinde özellikle grup çalışmalarına sıklıkla yer verilmesi gerekmektedir. Böylece öğrencilerin kendi öğrenmelerinde daha fazla sorumluluk almaları, grup dinamiğinden faydalanmaları, öğrencilerin hem kendi öğrenmelerini hem de akranlarının öğrenmelerini desteklemeleri ve ortak grup amaçlarını başarıyla gerçekleştirmeleri sağlanabilir.

Ülkemizde ve yurt dışında üzerinde birçok araştırmanın yapıldığı iş birlikli öğrenme yöntemi, öğrencilerin derslik ortamında, küçük karma gruplarla, belirli bir amaç doğrultusunda çalıştıkları, birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olduğu, genelde

küme başarısının değişik yollarla ödüllendirildiği bir öğretim yöntemi olarak tanımlanabilir. Ülkemizde yapılan araştırmalar iş birlikli gruplarda çalışmanın temel dil becerilerinin kazandırılmasında çok etkili olduğu sonuçlarını ortaya koymaktadır (Aksakal, 2002; Aktaş, 2006; Albayrak, 2006; Çörek, 2006; Doğan, 2002; Gömleksiz ve Yıldırım, 1996; Karabay, 2005; Kuşdemir, 2007; Kuşdemir ve İflazoğlu, 2007; Özer, 2002; Susar, 2006; Yaman, 1999). Yaman (1999) birleştirilmiş kubaşık okuma ve kompozisyon tekniğinin dinlediğini ve okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisini araştırırken; Aksakal (2002), birlikte öğrenme tekniğinin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisini araştırmıştır. Kuşdemir (2007) çoklu zeka etkinlikleri ve kubaşık öğrenme yönteminin okuduğunu anlama ve Türkçe dersine ilişkin tutum üzerine etkisini incelerken; Susar (2006) çoklu zeka etkinlikleri ve kubaşık öğrenme yönteminin okuduğunu anlama, okumaya ilişkin tutum ve stratejiler üzerine etkisini araştırmıştır. Karabay (2005) ise kubaşık öğrenme yönteminin yapılandırılmamış etkinliklerinin dinleme ve konuşma becerisi üzerine etkisini araştırmıştır. Yapılan çalışmaların birçoğunun iş birlikli öğrenme yönteminin Türkçe dersindeki anlama becerisi başarı puanları etkisi üzerine yoğunlaştığı görülmüştür. Fakat bu çalışmalar içerisinde Türkçe dersinde iyi bir okuma için gerekli olan temel beceriler (akıcılık, kelime hazinesi, okuma stratejileri, ön bilgileri kullanma, sesi tanıma, kelime tanıma, güdüleme vb.) üzerine doğrudan iş birlikli öğrenme yönteminin etkililiğini sınavan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Özetle, yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı, böyle bir araştırma yapılmasına gereksinim duyulmuştur.

Sonuç olarak, yukarıda belirtilen gerekçeler doğrultusunda açıklayıcı-sıralı karma yöntemin kullanıldığı araştırmanın nicel boyutunun problem cümlesi; ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde iş birlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama, akıcı okuma, kelime hazinesi ve okuma tutumları üzerindeki etkisi nedir? şeklindedir. Nitel boyutunun problem cümlesi ise ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde uygulanan iş birlikli öğrenme yöntemine ilişkin öğrenci ve öğrenci velilerinin görüşleri nelerdir? şeklinde ifade edilmiştir.

1.1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde iş birlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama, akıcı okuma, kelime hazinesi ve okuma

tutumları üzerindeki etkisini ortaya koymak ve uygulanan yönteme ilişkin deney grubundaki öğrencilerin ve öğrenci velilerinin görüşlerini belirlemektir.

Bu temel amaç doğrultusunda açıklayıcı-sıralı karma yöntemin nicel boyutunda aşağıdaki hipotezler test edilmiş ve ifade edilen soruya ilişkin cevaplar aranmıştır.

1. İş birlikli öğrenme yöntemine dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile uygulamadaki Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dayalı öğretimin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin “okuduğunu anlama testi” öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı fark vardır.

2. İş birlikli öğrenme yöntemine dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile uygulamadaki Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dayalı öğretimin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin “kelime hazinesi başarı testi” öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı fark vardır.

3. İş birlikli öğrenme yöntemine dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile uygulamadaki Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dayalı öğretimin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin “akıcı okuma başarıları” öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı fark vardır.

4. İş birlikli öğrenme yöntemine dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile uygulamadaki Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dayalı öğretimin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin “okuma tutumları” öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı fark vardır.

5. Deney grubu öğrencilerinin Türkçe derslerinde gerçekleştirilen iş birlikli öğrenme uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yukarıda belirtilen açıklayıcı-sıralı karma yöntemin nicel boyutuyla ilgili hipotezlerine ve sorusuna ilişkin ulaşılan sonuçları desteklemek, ulaşılan sonuçların uygulanan yöntemden mi yoksa farklı değişkenlerin de bu süreçte etkili olup olmadığını ortaya koymak, araştırma sürecine ilişkin daha zengin ve derinlemesine bilgilere ulaşmak amacı ile araştırmada ayrıca aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Açıklayıcı sıralı karma yöntemin nitel boyutuna ilişkin sorular aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

1. ilköğretim beşinci sınıf Türkçe derslerinde uygulanan iş birlikli öğrenme yöntemine ilişkin öğrencilerin görüşleri nelerdir?

2. Deney grubu öğrenci velilerinin Türkçe derslerinde gerçekleştirilen iş birlikli öğrenme yöntemine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.1.3. Araştırmanın Önemi

Yapılan çalışmanın önemi, bu araştırmanın yapılmasının niçin gerekli olduğunu ortaya koyar. Wiersma ve Jurs'a (2005) göre çalışılan problemin önemi, o çalışmanın eğitimle ilgili uygulamalara, teorilere ve literatüre sağladığı katkılarla ölçülür. Bu bölümde de araştırmaya konu olan problemin önemi bu parametreler doğrultusunda hem yapılan araştırma hem de araştırmacı açısından açıklanmaya çalışılmıştır.

Dili etkili kullanabilme, hem birey hem de toplum açısından gereklidir. Toplum içinde yaşayan birey ihtiyaçlarını gidermek, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmak, bilgi kazanmak ve dengeli bir biçimde yaşayabilmek için toplumun öteki bireyleriyle iletişim kurmak zorundadır. Dilin etkili kullanımı, hem bireyin toplum içinde diğer bireylerle anlaşmasını hem de eğitim alanındaki öğrenmelerin gerçekleşmesini kolaylaştırır. Bireyin dili kullanmadaki başarısı ile okul başarısı ve çevreye uyumu arasında yakın bir ilişki vardır (Ünalın, 2001).

Bireyin sahip olduğu temel dil becerilerinden biri olan okuma becerisi, öğrenim hayatları boyunca öğrencilerin bütün derslerdeki başarılarını etkiler. Okuduğunu çabuk, doğru ve tam olarak anlayabilen; duygu, düşünce, izlenim ve tasarımlarını belli bir maksada yönelik olarak açık ve anlaşılır biçimde ifade edebilen öğrencinin hemen her derste başarılı olma ihtimali yüksektir. Aslında birçok derste başarısızlığın temelinde de okuduğunu anlayamama yatmaktadır (Ünalın, 2001; Kuşdemir, 2007). Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar ağırlıklı olarak Türkçe derslerinde yapılmaktadır.

Akyol'un (2006) da belirttiği gibi, okuma ve okunandan anlam kurma becerilerini kazandırmak, insanın hayatını anlamlı hale getirmesine yapılan en büyük katkı olarak eğitim programlarında ve öğretim sürecinde yerini almaktadır. Bundan dolayı yetişen öğretmenler bu beceriyi öğrencilere nasıl kazandırıp geliştirecekleri konusunda bilgili ve becerikli olmak zorundadırlar. İnsana ait temel özelliklerden biri olan okuma sihirli bir süreçtir ve birçok unsur tarafından etkilenir. Okuma, insanın yeni kelimeler öğrenerek, anlayışlar kazanarak, hayaller oluşturarak, yaratıcılığını geliştirerek ufkunu genişletir ve derinleştirir. Ancak bütün insanlar okumadan aynı

zevki alamazlar ve aynı okumayla ilgili aynı becerileri geliştiremezler. Çünkü bireysel ve çevresel farklılıklar vardır. Acaba bu farklılıkları ne kadar azaltabiliriz? Azaltabilir miyiz? İşe, doğru yöntemlerle ve uygun zeminde başlanırsa bu sorulara olumlu cevaplar verilebilir.

Temel dil becerilerinin geliştirildiği Türkçe dersi, çok yönlü bir derstir. Bu nedenle, bu dersle ilgili çalışmalar sırasında birden çok yöntem ve tekniğe başvurulması hem doğal hem de zorunludur (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997; Ünalın, 2001). Dil kullanıldıkça gelişir; kullanılmayan dil becerileri körelir. Bundan dolayı dil becerileri ile ilgili davranışların kalıcılığı sürekli bir çabayı, kullanımı gerektirmektedir. Birinin dinlemesi, konuşması, okuma ya da yazması; diğerlerinin dinleme, konuşma, okuma ya da yazma becerilerinin gelişimini sağlamaz. Bunun için, dil becerilerinin geliştirildiği Türkçe derslerinde kullanılacak öğretim yöntemleri, öğrencilerin ilgilerini çekmeli; onları derse katılmaya teşvik etmelidir. Gelenekselleşmiş yöntemlerin yanında, grupla öğretim ya da işbirliğine dayalı öğretim yöntemleri de kullanılmalıdır (Yangın, 1999). Bu bağlamda, iş birlikli öğrenme teknik bakımından zengin bir öğretim yöntemi olduğu için tercih edilebilir. Yapılan bu çalışma ile öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama, okuma tutumları ve kelime hazinesi becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan uygulamalara yeni bir boyut kazandırmak ve öğretimin etkililiğini arttırmak amaçlanmıştır. Bu nedenle, bu araştırmada iş birlikli öğrenme yöntemi kullanılmıştır.

Yapılan çoğu araştırma, iş birlikli öğrenme yönteminin sınıf ortamında kullanılmasının öğrencilerin birbirleriyle olan sosyal etkileşimlerini ve öğrenme sürecine yönelik güdülenmelerini arttırdığı, dile ait temel öğrenme alanları ve onlara ilişkin temel becerilerin öğrenilmesiyle ilgili kaygıları azalttığı sonuçlarını göstermiştir. Ayrıca araştırmalar iş birlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin sınıf içindeki etkinliklere aktif katılımlarına, ortak bir iletişim geliştirmelerine, eleştirel düşünebilmelerine ve akademik başarılarını artırmaya yardım ettiği sonuçlarını ortaya koymuştur (Chen, 2005; Johnson ve Johnson, 2004; Liang, 2002; Sharan, 1990; Sharan ve Sharan, 1989-1990).

Kagan (1989-1990) ve McGroarty (1993) iş birlikli öğrenme yönteminin doğal bir ortamda dil ve dile ait temel becerilerin öğrenilmesine ilişkin çoklu fırsatlar sağladığından dolayı çocukların akademik başarılarını ve dil becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedirler. Çünkü yapılan birçok araştırma (High, 1993, akt. Chen, 2005)

öğrencilere dinleme, yazma, okuma ve konuşma gibi dile ait becerilerin geliştirilmesine olanak sağlayacak uygun bir çevre ve uygulama yapabilecekleri daha çok fırsat sağlanırsa bu öğrencilerin daha başarılı olacağını göstermiştir.

Ülkemizde iş birlikli öğrenme yönteminin ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama, akıcı okuma, kelime hazinesini geliştirme, okuma tutumları üzerindeki etkililiğini araştıran bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırmanın yapılacağı ders olan Türkçe dersi ve diğer derslerde öğrencilerin iş birlikli öğrenme gruplarında nasıl öğrendiklerini detaylı bir şekilde ortaya koyup bu alanda çalışan eğitimcilere olumlu dönütler sağlayacak herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Uluslararası literatürde belirtilen değişkenler üzerinde iş birlikli öğrenme yönteminin etkililiğini sınavan araştırmalarla karşılaşılmış ve bu çalışmalar iş birlikli öğrenme yönteminin bu değişkenler üzerinde etkili olduğu sonuçlarını ortaya koymuştur. Bu anlamda bu çalışma aynı değişkenler üzerinde iş birlikli öğrenme yönteminin Türkiye’de etkili olup olmadığı konusuna ışık tutarak öğrencilerin iş birlikli gruplarda nasıl öğrendiklerine dair tüm eğitim paydaşlarına detaylı bilgiler sunmuştur. Özellikle bu çalışma, öğretmenlerin kendi sınıflarında Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın temel öğrenme alanlarından olan okumaya ilişkin becerilerin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde iş birlikli öğrenme yönteminin nasıl kullanılması gerektiği ve kendi sınıf içi uygulamalarını nasıl değerlendirmeleri gerektiğine yönelik zengin bir şablon sunmuştur.

Bu araştırma süreci okumaya ilişkin bazı becerilerin (akıcı okuma, okuduğunu anlama, kelime hazinesi, okuma tutumları) öğrencilere kazandırılmasında iş birlikli öğrenme yönteminin eğitim-öğretim ortamına nasıl adapte edileceği, nasıl uygulanacağı ve iş birlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin becerilerin kazandırılmasında eğitimin bir parçası haline nasıl getirileceği konusunda eğitimcilere zengin bir veri sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma Türkçe Öğretim Programı’nın diğer öğrenme alanlarında yapılacak benzer çalışmalara örnek teşkil ederek, bu tarz çalışmaların sayısının artırılmasına ve var olan durumun iyileştirilmesine zemin hazırlayabilir.

Eğitim-öğretim sürecinde ailenin çocuğun başarısındaki yeri tartışılmaz bir öneme sahiptir. Yapılan çalışmalar çocuğun okul dışında harcadığı zaman ile okuma başarısı arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. Bu çalışmalar birinci sınıftan beşinci sınıfa

kadar evde okumaya harcanan zamanın okuma başarısını etkileyen en önemli yordayıcılardan biri olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle evde okumaya harcanan zamana ailenin katılımı, çocukların ve ailenin birlikte okuma çalışmaları yapmaları, çocukların okuma becerilerini öğrenmelerini olumlu yönde etkilemektedir (Anderson, Wilson ve Fielding, 1988). Doğal olarak çocuğun başarısı için okul ve öğretmenin yanında ailenin sağlayacağı bilinçli bir destek de çocuğun zihinsel, bedensel ve duyuşsal gelişimine önemli katkılar sağlayacaktır. Yapılan bu araştırma ile ailelerin çocuklarına bilinçli destekleri sağlanarak araştırma sonunda Türkçe dersinde uygulanan iş birlikli öğrenme yöntemine ilişkin görüşleri alınmıştır. Böylece buradan elde edilen sonuçların da bilinçli bir aile desteğinin öğrenci başarısındaki önemi konusundaki bilimsel açılımları genişletebileceği düşünülmektedir.

1.1.3.1. Araştırmacı Açısından Araştırmanın Önemi

İş birlikli öğrenmenin kullanılmasındaki amaç; öğrencilerin sosyal ve iletişim becerilerini geliştirmek, öğrenciler arasındaki hoşgörüyü ve akademik başarıyı artırmaktır. Araştırmacılar iş birlikli öğrenme ile birlikte öğrencilerin sınıf ortamında yarışmacı davranışları daha az sergilediklerini, birbirleriyle daha fazla işbirliği yaptıklarını ve farklı özelliklere sahip öğrenciler arasındaki ilişkileri daha fazla geliştirdiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Ayrıca, insanların en iyi şekilde öğrenmelerinin başkalarıyla işbirliği yaparak ve bizzat öğrenme ortamında aktif rol oynadıkları zaman gerçekleştiği bilinmektedir (Johnson ve Johnson, 1999; Lin, 2006).

İş birlikli öğrenme, Piaget, Vygotsky ve Carroll gibi birçok teorisyen tarafından da desteklenen bir öğretim modelidir. Piaget (1969, akt. Slavin,1995), yetişkinler tarafından yürütülen formel öğretimin bilişsel gelişimi artırmada çocuğun kendi arkadaşları ile oluşturduğu öğretim çevresine göre daha az etkili olduğunu ifade etmiştir.

Dewey'in (1963/1998) ifade ettiği gibi, ilerlemeci yaklaşıma göre deneyimler öğrenmenin içselleştirilmesinde ve anlamlı hale getirilmesinde rol oynayan önemli etkenlerden biridir. İş birlikli öğrenme yönteminin öğrenme ortamına sağladığı en önemli katkılardan biri olarak da bu gösterilebilir. Çünkü oluşturulan karma gruplarda öğrenciler etkinlikler sırasında farklı düzeylerdeki deneyimlerini öğrenme ortamına sunarak birbirlerinin öğrenmesine yardımcı olurlar. Bu da öğrenmenin ortak bir amaç doğrultusunda üst düzeyde gerçekleşmesini sağlar.

Yapılan birçok araştırma iş birlikli öğrenme yönteminin öğrencilere en önemli öğrenme ortamlarını sunmasına rağmen hâlâ okullarda birçok öğretmen tarafından çok fazla tercih edilmediğini göstermiştir (Lindsay, 1999). Tercih edilmeme nedenleri olarak; öğretmenlerin tutumu, okulun sahip olduğu donanım, sınıfların kalabalık oluşu, sınıfların fiziki açıdan uygunsuzluğu ve öğretmenlerin iş birlikli öğrenme yönteminin nasıl uygulanacağı konusundaki yetersizlikleri gösterilebilir.

Doğal olarak yukarıda tüm ifade edilenler araştırmacının iş birlikli öğrenme yönteminin Türkçe dersinde okuma ve onunla ilişkili diğer değişkenler üzerindeki etkililiğini araştırması için temel nedenlerini oluşturmuştur. Bunun yanında özellikle Türkçe dersinde belirtilen değişkenler doğrultusunda iş birlikli öğrenme yönteminin çalışılmamış olması ve hali hazırda böyle bir problemin oluşu araştırmacıda merak uyandırmıştır.

İş birlikli öğrenme yönteminin akademik başarı ve diğer değişkenler üzerinde etkililiğini ortaya koyan birçok araştırma bulgusu olmasına rağmen öğrenme ortamlarında tercih edilmeme nedenleri, araştırmacıyı iş birlikli öğrenme konusunda kapsamlı bir çalışma yapılması gerektiğine yönelik motive etmiş ve araştırma sürecinde kullanılacak karma yöntemle bu problemlere çözümler getirileceği noktasında araştırmacıda bir inanç oluşturmuştur.

Özellikle temel dil becerileri ile ilgili uluslararası literatür tarandığında okuma ve ona ilişkin temel becerilerin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde sıklıkla grup çalışmalarına yer verildiği görülmüştür. Doğal olarak kelime hazinesinin geliştirilmesinde, akıcı okuma öğretiminde, okuma tutumlarının geliştirilmesinde ve okuduğunu anlamanın en üst düzeyde gerçekleştirilmesinde iş birlikli öğrenme yönteminin nasıl bir etki oluşturacağı araştırmacı açısından önem arz etmektedir.

İş birlikli öğrenme yöntemi ile öğrencilerin öğrenme ortamlarında nasıl öğrendiklerine ilişkin Türkiye’de uygulamalı derinlemesine bir çalışmanın olmayışı araştırmacıda merak uyandırmış ve cevaplanması gereken soruları ortaya çıkarmıştır. Grup çalışmaları sırasında öğrencilerin yüz yüze etkileşimleri nasıldır? Öğrencilerin grup içinde birbirleriyle olan olumlu bağımlılıkları nasıldır? Öğrencilerin grup içinde aldıkları bireysel sorumluluklar nelerdir? Öğrencilerin grup içindeki sosyal becerileri nasıldır? İş birlikli öğrenme gruplarının işleyişi nasıldır? gibi sorular bunlardan sadece birkaç tanesidir. Bu sorular da araştırmacıyı bu çalışmayı yapmaya isteklendirmiştir.

Akıcı okumanın temelinde kelime tanıma ve ayırt etme yeteneği yatmaktadır. Lesgold ve diğerlerine (1985, akt. Akyol, 2005) göre, zayıf okuyucular zamanlarının çoğunu kelime tanıma ve ayırt etmeye harcadıklarından, genel anlama yeteneklerini geliştirememektedirler. İyi okuyucuların kelime tanıma ve ayırt etme işini doğru ve çabuk yapmaları daha az zaman harcamalarına neden olmaktadır. Bunu başardıklarında dikkatlerini tek tek kelimeleri anlamaya değil, bütün metni çözmeye yönelteceklerdir. LaBerge ve Samuels (1974) akıcılığı, kelimeleri hızlı ve doğru bir şekilde tanıma becerisi olarak tanımlamaktadırlar. Bundan dolayı kelime tanıma becerisindeki yetersizlik, okuduğunu anlama yetersizliğinin nedeni olabilir. Yine otomatikleştirme teorisine göre, okuyucular kelimeleri hızlı tanıyıp, kelimenin anlamını hızlı bir şekilde anladıkları zaman iyi bir okuyucu olabilirler. Doğal olarak kelimelerin hızlı ve doğru bir şekilde tanınması ve ayırt edilmesi bilişsel kaynakların daha fazla metni anlamaya aktarılmasına yardımcı olur (Samuels, 1979). Samuels'e göre kelime tanımadaki yetersizlik, metinden anlam kazanma becerisini güçleştirmektedir. İfade edilenler göz önde bulundurulduğunda akıcı okumanın ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır. Akıcı okumanın anlama sürecinde bu kadar önemli olmasına rağmen yapılan literatür taramasında Türkiye'de akıcı okuma ile ilgili yapılmış bir tez çalışmasına rastlanılmamıştır. Özellikle bu kadar önemli bir konunun çalışılmamış olması araştırmacının ilgisini bu kavrama yöneltmiş ve kendinde böyle bir çalışma yapılması zorunluluğunu hissetmiştir. Çünkü yapılan birçok çalışma, ilköğretim I. kademedeki bu beceriden yoksun yetişen öğrencilerin bu yetersizliklerini eğitimleri süresince devam ettirdiklerini göstermiştir (NRP, 2000). Yapılan bu çalışma ile araştırmacı hem iş birlikli öğrenme yönteminin akıcı okuma üzerinde etkililiğini araştırırken hem de geniş bir literatür taraması ile okuma teorileri, akıcı okuma, akıcı okumayı açıklayan temel teoriler, akıcı okumanın nasıl geliştirileceği ve akıcı okumayı oluşturan temel unsurların nasıl değerlendirileceği konusunda detaylı bilgiler sunmuştur.

1.1.4. Varsayımlar

1. Öğrenciler ölçme araçlarının seçeneklerine içtenlikle cevap vermişlerdir.
2. Öğrenciler, ölçme araçlarının uygulanması süreçlerinde yaklaşık aynı düzeyde güdülenmişlerdir.
3. Araştırmada kontrol altına alınamayan değişkenler, bütün grupları aynı ölçüde etkilemiştir.

4. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grupları arasında oluşan farkları salt iş birlikli öğrenme yönteminden kaynaklanmamış, deney ve kontrol grupları arasında oluşan farkları, araştırmada ele alınmayan diğer değişkenler de (bilişsel farkındalık, ses farkındalığı, okuma stratejileri, öğretmen ve araştırmacı tutumları, ön bilgiler, ön kelime bilgisi-görüldüğünde tanınan kelimeler (sigt-word) vb.) etkilemiştir. Bu etkilenme deney ve kontrol gruplarında aynı oranda gerçekleşmiştir.

5. Gerçekleştirilen deneysel çalışma boyunca deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler gelişimsel ve duygusal (daha güçlü, daha deneyimli, daha duyarlı, fiziksel olarak daha fazla büyüme) özellikler açısından benzer değişimler göstermişlerdir.

1.1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2008-2009 eğitim-öğretim yılı güz ve bahar yarıyıllarında Kırşehir ili merkez ilçesindeki orta sosyo-ekonomik düzeydeki iki devlet ilköğretim okulunun beşinci sınıflarında öğrenim gören deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerle sınırlıdır.

2. İlköğretim Türkçe Programı'nın beşinci sınıf öğrencileri için öngördüğü kazanımlarla sınırlıdır.

3. Araştırma bulguları, deney, kontrol gruplarına ve deney grubundaki öğrenci velilerine uygulanan ölçme araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

4. Öğrencilerin akıcı okuma düzeyleri, bir dakikada doğru okudukları kelime sayıları toplamı ile sınırlıdır.

5. Araştırmada öğrencilerin kelime hazinelerini değerlendirmek için geliştirilen test, öğrencilerin uygulama sürecinde dinleyerek ve okuyarak öğrendikleri kelimelerle sınırlıdır.

6. Araştırmanın açıklayıcı-sıralı karma yönteminin nicel boyutunda gerçekleştirilen yarı deneysel çalışma dört hafta farkındalık programı ve 10 hafta da asıl uygulama süreci olmak üzere toplam 14 hafta süreyle sınırlıdır.

1.1.6. Tanımlar

İş Birlikli Öğrenme: Öğrencilerin, sınıf ortamında, küçük karma kümeler oluşturarak ortak bir amaç doğrultusunda, akademik bir konuda birbirlerinin

öğrenmelerine yardımcı oldukları, küme başarısının değişik yollarla ödüllendirildiği bir öğrenme yaklaşımıdır (Gömleksiz, 1997).

Okuma: Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime ve alışverişe dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2005; Rumelhart, 2004; Rosenblatt, 2004).

Okuduğunu Anlama: Yazılı olan şeyleri algılama, anlamlandırma ve kavrama işidir. Bize aktarılmak istenilen bilgi, duygu ve düşüncelerin olduğu gibi, bir yanlışığa yol açmadan, kendi akışı içinde ve hiçbir şüpheli nokta kalmayacak biçimde bütün boyutları ile kavranmasıdır (Kavcar vd., 1997). Okuduğunu anlama, okunan şeyin anlaşılmasıdır. Okuduğunu anlama, yeni bilgilerle eski bilgilerin daha karmaşık (kompleks) cümlesel yapılarda harmanlanarak ifade edilme sürecidir (Harris ve Hodges, 1995). Güneş ise okuduğunu anlamayı okuma yoluyla alınan bilgilerin inceleme, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmesiyle oluşturulan anlamların, okuyucunun ön bilgileriyle birleştirilip zihinde yapılandırılması şeklinde ifade etmiştir (2009).

Akıcı Okuma: Noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okumaya denir (Akyol, 2005). Güzel bir ifade ile doğru ve hızlı okuma becerisidir (NRP, 2000; Tindal ve Hasbrouck, 2006). LaBerge ve Samuels (1974) akıcı okumayı, kelimeleri hızlı ve doğru bir şekilde tanıma becerisi olarak ifade etmişlerdir. Daha sonra bu tanıma gelen eleştiriler noktasında akıcı okumanın tanımı, Akyol tarafından verilen tanımda da ifade edildiği gibi prozodik özellikleri kapsaması gerektiği belirtilmiştir. Bu doğrultuda akıcı okuma, yazılı metnin akıcı ve doğal bir ses tonu ile sesli olarak ifade edilmesi veya metnin doğru, hızlı ve prozodik özelliklere dikkat edilerek etkili bir şekilde okunması şeklinde ifade edilmeye başlanmıştır (Hudson, Lane ve Pullen 2005; Rasinski, Padak, Linek ve Sturtevant, 1994; Valencia, Smith, Reece, Li, Wixon ve Newman, 2010).

Prozodik Okuma: Okuyucunun metni semantik ve sentaks özellikler açısından uygun birimlere bölerek okumasıdır. Bir başka deyişle okuyucunun metni kelime gruplarına, noktalamalara, tonlamalara ve vurgulara dikkat ederek uygun bir ifade ile

okumasıdır (Daane, Campbell, Grigg, Goodman ve Oranje 2005; Miller ve Schwanenflugel, 2008; Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker ve Stahl, 2004).

Otomatikleştirme/Okuma Hızı: Harfleri zahmetsiz ve akıcı bir şekilde seslere ve kelimelere dönüştürmedir. Bu süreç okuyucunun metindeki anlama odaklanmasına imkân sağlar. Otomatikleştirme akıcı okumayı ve okuduğunu anlamayı doğrudan etkileyen önemli okuma yeterliliklerinden biridir (LaBerge ve Samuels, 1974).

Kelime Tanıma: Doğru okuma, kelimeleri doğru bir şekilde tanıma veya çözme, alfabetik kuralları anlama ve sesleri doğru olarak birleştirme becerisidir (Ehri ve McCormick, 1998).

Okuma Tutumu: Öğrencide okuma isteğinin artmasına veya azalmasına neden olan okuma hakkındaki duygular sistemidir (Poppe, 2005).

Kelime Hazinesi: Öğrencilerin metni uygun bir akıcılıkta okuyabilmeleri ve anlayabilmeleri için bilmeleri gereken kelimelerin tamamıdır (Robinson, 2005). Öğrencilerin tanıyabildiği ve anlayabildiği kelimelerin bütünüdür. Tanıma ve anlamlandırma aynı anda yavaş yavaş gelişen becerilerdir ve bu yüzden kelime hazinesi gelişimi okuduğunu anlamada kritik bir rol oynar (Cunningham, 2006). Kelime hazinesi; başarıya, okuduğunu anlamaya ve akıcı okumaya katkı sağlayan ana temel unsurdur (Bromley, 2007).

Uygulamadaki Türkçe Dersi Öğretim Programı: 2008-2009 Eğitim-öğretim yılı sürecinde kullanılan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ilköğretim beşinci sınıf öğrenciler için ön gördükleridir.

2. BÖLÜM

2.1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın kapsamında yer alan okuma, okuduğunu anlama, akıcı okuma, kelime hazinesi, aile desteği, okumaya ilişkin tutumlar, iş birlikli öğrenme gruplarında kullanılan okuma stratejileri ve iş birlikli öğrenme yöntemi literatüre dayalı olarak açıklanmıştır. Ayrıca iş birlikli öğrenme yöntemi ve araştırmanın kapsamı içerisinde yer alan değişkenlerin bir arada araştırıldığı çalışmalara da yer verilmiştir.

2.1.1. Okuma

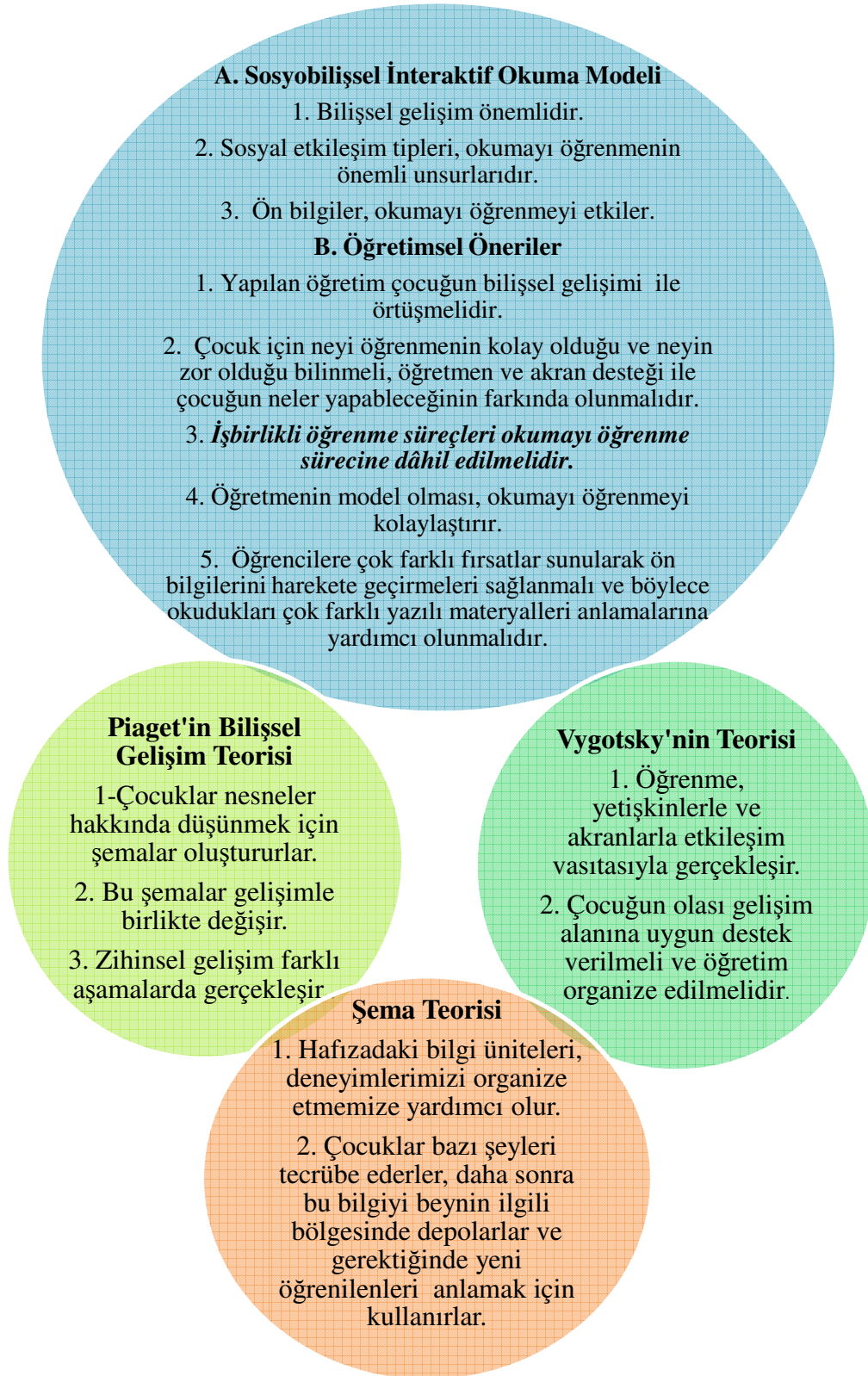
Okumanın tanımı, onun gelişimine bağlı olarak sürekli farklılaşmıştır. 20. Yüzyılın ilk yarısında okuma sürecinin ne olduğuna ilişkin yapılan tanımları, davranışçı yaklaşım etkisi altına alırken daha sonra okuma üzerine olan tanımlar, bilişsel ve lengüistik yaklaşımlara göre yapılandırılmıştır. Bunu takip eden zamanlarda okuma kavramının çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu, dolayısı ile yapılan tanımların antropolojik, sosyolojik ve sosyolengüistik özellikleri içermesi gerektiği ifade edilmiştir. Yapılan okuma tanımlarında Vygotsky'nin ortaya koyduğu sosyal yapılandırmacılık teorisinin (dil hem kişisel hem de aynı anda güçlü bir sosyal etkileşim sürecidir) ve interaktif okuma modellerinin etkileri fazlasıyla görülmüştür (Harris ve Hodges, 1995). Bu doktora tez çalışmasının da kuramsal temelleri, interaktif okuma modelleri ve sosyal yapılandırmacılık teorileri üzerine yapılandırılmıştır.

Okuma üzerine yapılan pek çok araştırma okumayı interaktif süreç olarak tanımlamaktadır (Bos ve Anders, 1990; Rumelhart, 1980, 2004; Ruddell, 2002; Rudell ve Unrau, 2004). Bu anlayışa göre okuyucunun zihinsel süreçleri farklı düzeylerde gerçekleşmektedir. Okuyucu metinle etkileşim sonucunda anlamı oluşturur. Okuyucuya ilişkin değişkenler (tutum, okuma amacı, konuya ilişkin ön bilgiler vb.) ve metinle ilişkili değişkenler (metin yapısı, kelime hazinesi vb.) okuyucunun anlama sürecini belirler (Carrell, Devine ve Eskey, 2000).

Okuyucu ile metin arasındaki etkileşim sürecinde okuyucunun okuma ortamına getirdiği ön bilgiler ön plana çıkar. Okuyucunun okuma ortamına getirdiği ön bilgilerin işlevselliği şema teorisi ile açıklanmaktadır. Şema teorisine göre okuyucu okuduğu yeni metni yanlış anlayabilir, okuduğu metinle ilgilenmeyebilir veya metinde verilen bilgiyi kendisindeki şemayla uyuşmadığı zaman tekrar gözden geçirerek kendinde bulunan

şemayla uyumla hale getirmeye çalışır (Huey, 2009; Rumelhart, 1980). Palincsar ve Brown (1984) anlama sürecinin okuyucunun ön bilgileriyle metinde sunulan bilginin ne kadar örtüştüğünden etkilendiğini ve bu ilişkiyi birçok çalışmanın sonuçlarının da ispatladığını ifade etmişlerdir. Carrell (1987) ve Carrell, Devine ve Eskey (2000) farklı iki şema tanımlamaktadırlar. Bunlardan birincisi okuyucunun okuduğu metni, okunan metinle ilgili hiçbir deneyimi olmayan okuyucudan daha iyi anlamasını sağlayan ön bilgiler ve ikincisi de okuyucunun metinsel bilgilerin birbiriyle olan uyumuna ve nasıl bir düzende metinde ortaya çıkacağına yani metnin yapısına ilişkin beklentileri ve tahminleridir.

Özellikle sosyobilişsel interaktif okuma modellerine göre, dil ve okuma yazma öğrenimi çocukların akranlarıyla ve yetişkinlerle olan sosyal etkileşimleri doğrultusunda yönlendirilmekte ve bu süreç çocukların okuma yazma becerilerini güçlü bir şekilde etkilemektedir. Bunun yanında çocukların bilişsel gelişimleri bu süreçte etkin rol oynamaktadır. Çünkü okuma becerisi insanoğlunun sahip olduğu eşi benzeri olmayan özelliklerinden biridir. Okumayı öğrenme; paylaşmayı, etkileşimi ve işbirliğini gerektirir. Aile-çocuk, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki ilişkiler ve öğrenme sürecine birlikte katılım, okumayı öğrenmede gerekli unsurlardır. Çocuklar okula başladığında grup içerisinde sağlanacak etkili etkileşim oluşturma ve davranışları yönlendirme etkinlikleri, çocukların okuma ve yazma becerilerinin gelişimi etkilemektedir. Bu süreçte öğrencilere etkili bir okuma yazma öğretimi için iş birlikli öğrenme becerilerinin kazandırılması gerekmektedir. Çünkü okumayı öğrenmenin büyük bir ögesi sınıf içerisinde öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında gerçekleşen sosyal etkileşime bağlıdır. Böyle bir okumayı öğrenme ortamında çocuk gerekli bireysel sorumlulukları alabilir, yeni ve bilinmeyen olana ilgi gösterir, başarılı olabilmek için risk alır, iş birlikli çalışmalardan zevk alır ve grup arkadaşlarından birçok şey öğrenir ve kendilerini iyi birer okuyucu olarak görmeye yönelik istekleri artar. Sonuç olarak, sosyal ve bilişsel gelişim çocuğun dil ve okuma yazma gelişiminin önemli bir parçasıdır ve bu süreç Piaget, Vygotsky ve şema teorileri üzerine temellendirilmiştir (Rumelhart, 1980, 2004; Ruddell, 2002; Ruddell ve Unrau, 2004; Vygotsky, 1978; Vacca, Vacca, Gove, Burkey, Lenhart ve McKeon, 2009). Daha öncede ifade edildiği gibi bu yaklaşım bu tezin de temel dayanağıdır ve bu süreç kendini oluşturan tüm unsurlarla birlikte aşağıdaki şekilde görselleştirilmiştir.



Şekil 1. Sosyobilişsel interaktif okuma modeli

(Ruddell, 2002, s. 50)'den uyarlanmıştır.

Sosyobilişsel interaktif okuma modeline göre dil düşünceleri organize etmede, başkaları ile iletişim kurmada ve başkaları ile deneyimleri paylaşmada önemli bir araçtır. Bu anlayış öğretmenin öğretimsel süreçlerini yapılandırırken öğrencilerin birbirleri ile iletişim kurmalarına olanak tanıyacak etkinlikler üzerine odaklanmasını gerektirmektedir. Sosyobilişsel interaktif okuma modeline göre öğrenme iki yolla yapılandırılır. Bunlar; yeterince destek sağlama ve olası öğrenme alanlarına ulaşmadır. Destek aşamasında öğretmen, akran veya aile devreye girmektedir. Vygotsky, çocukların zor görevleri başkaları ile işbirliği yaptıklarında kolaylıkla gerçekleştirebileceklerini ifade etmiştir. Bu başkaları, herhangi bir yetişkin, aile üyesi, öğretmen veya daha deneyimli akran olabilir. Vygotsky, çocukların az da olsa kendi başlarına da öğrenebileceklerini belirtirken olası öğrenme alanını, bireyin kendi başına öğrenebilecekleri ile başkalarının desteğiyle ulaşabileceği potansiyel gelişim noktası arasındaki mesafe olarak açıklamıştır. Daha zor görevler başkalarının desteği ile gerçekleştirilirken bu süreçte öğretmen, yetişkin veya deneyimli akran yavaş yavaş sorumluluğu öğrenene bırakır. Daha sonra çocuklar istenileni bağımsız olarak gerçekleştirirler. Özellikle bu yaklaşım okuma öğretiminde iş birlikli grupların oluşturulmasını, bu şekilde öğrenciler arasında sosyal etkileşimin en üst seviyeye çıkartılarak okuma etkinliklerinin gerçekleştirilmesini ve oluşturulacak grup sinerjisi ile öğrencilerin potansiyel öğrenme noktalarına ulaşılabilceğini ifade etmektedir (Ruddell, 2002; Tompkins, 2007; Vygotsky, 1978).

Okuma etkinlikleri sürecindeki sosyal etkileşim aynı zamanda hem Rosenblatt (1978, 2004) tarafında geliştirilen “okuyucunun öğretim sürecine tepkisi” ve Vygotsky (1978) tarafından geliştirilen sosyal yapılandırmacılık teorisinin ortaya koyduğu temel ilkeleri birleştirmektedir. Bu anlayışa göre okuma; sadece yapılandırma süreci değil aynı zamanda sosyal bir süreçtir. Bu anlayış okuma sürecinin sadece okuyanın kendi zihninde gerçekleşmediği, diğer insanlarla ve metinlerle gerçekleştirilen etkileşimin de okuma sürecinde etkin rol oynadığını belirtmiştir. Bu etkileşim Rosenblatt tarafından geliştirilen “okuyucunun okuma sürecine tepkisi” teorisinin temelini oluşturmaktadır. Metin ve okuyucu arasında gerçekleştirilen alışveriş, okumanın anlamı yapılandırma süreci olduğu mantığını desteklemektedir (Zbaracki, 2009). Gambrell, Mazzoni ve Almasi’ye (2000) göre sosyal etkileşim, okuma sürecindeki metin, okuyucu, ortam birlikteliğini ve Vygotsky’nin fikirlerini birleştirmektedir. Vygotsky’ye (1978) göre, sosyal etkileşim süreci sonunda çocuklar daha önce hiç tecrübe etmedikleri yeni

anamlara ulaşırlar. Çocukların bu etkileşim sırasında fikirlerini paylaşmaları, daha sonra ortaya konulan fikirlere ilişkin elde ettikleri fikir birliği veya anlaşmazlıklar onların var olan sınırlarının ötesine geçmelerine yardımcı olmaktadır. Özellikle ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin daha çok iletişim kurmak için sözel becerilerini kullanmaları, gerçekleştirilen iş birlikli okuma etkinliklerinde çok rahatlıkla fikirlerini paylaşmalarına yardımcı olmaktadır (Zbaracki, 2009). Hepler ve Hickman (1982) sosyal etkileşimin öğrencilerin okuma sürecine olan tepkilerini ve kitap okuma seçimlerini etkilediğini ifade etmiştir.

Hepler ve Hickman (1982) çocukların akranlarını okumaya motive ettiğini belirtmektedir. Sosyal etkileşim, çocukların okuma sürecine daha fazla motive olmalarına fırsatlar yaratmaktadır. Bu dıştan gelen güdüleme zamanla iç güdülemeye dönüşmekte ve çocukların daha fazla okuma sürecine katılımlarında önemli bir etken olmaktadır. Guthrie ve Anderson (1999) yetişkinlerin birçoğunun birbirlerine okumaları için kitaplar tavsiye ettiklerini ve bu kitaplar üzerine konuşmaktan keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Çocukların da okuma etkinliklerini paylaşmaktan, birlikte okumaktan, arkadaşlarını ve akranlarını takip etmekten hoşlandıklarını, böyle durumlarda gerçekleştirilen sosyal etkileşimin (alışverişin) öğrencileri okuma etkinliklerine motive ettiğini ifade etmişlerdir. Wigfield (2000) ve Guthrie ve Anderson (1999) sosyal etkileşimin okuma etkinliklerinde önemli olduğunu, bundan dolayı öğretmenlerin okuma etkinlikleri sırasında sürekli olarak öğrencilerin etkileşim hâlinde olabilecekleri grup çalışmalarına ağırlık vermelerini ve bu şekilde çocukları okuma sürecine kolaylıkla motive edebileceklerini açıklamışlardır. Vygotsky'e göre bireyler arası etkileşim var olan bilginin irdelenmesini ve yeniden yapılandırılmasını gerektirir. Bu anlayışa göre bireylerin bildikleri ve yaptıkları ile dışarıdan alacağı destekle yapabilecekleri dikkate alınmalıdır. Dolayısı ile sosyobilişsel interaktif okuma modeli, öğrenme ortamında iş birlikli öğrenme etkinliklerini şiddetle savunmaktadır (Dixon-Krauss, 1996; Ruddell, 2002).

2.1.1.1. Okuduğunu Anlama

Horris ve Hodges (1995) okuduğunu anlamayı, yazılı metindeki anlamın, okuyucu ve metinde verilmek istenen mesaj arasında gerçekleştirilen karşılıklı değişim sonucunda yapılandırılması şeklinde tanımlamışlardır. Diğer bir deyişle anlama, okunan metne ve metinde verilemek istenen bilgiye dikkat ederek anlamı elde etme, yeni

öğrenilenler ile bilinenler arasında bağlantılar oluşturmazdır. Metindeki grafiksel bilginin anlamlı hale getirilmesidir. RAND Reading Study Group (RRSG) (2002) tarafından okuduğunu anlama, yazılı dille sağlanan etkileşim ve alış verişi sonrasında eş zamanlı olarak metinden anlamının elde edilmesi ve yapılandırılması olarak tanımlanmıştır.

Gunning'e (2008) göre okumanın amacı, metinde verilen anlamı elde etmektir. Metni anlamak birçok bilişsel süreci içermektedir. Bunlar; metindeki kelimeleri tanıma, dikkat, çıkarımlarda bulunma, hatırlama, ön bilgiler ile yeni öğrenilenlerin birleştirilmesi, görselleştirme ve benzeridir (RRSG, 2002).

Lapp ve Fisher (2009) tarafından okuduğunu anlama sürecinde etkili olan etmenler şu şekilde ifade edilmiştir: Kelimeleri tanıma ve akıcı bir şekilde anlamlarını ifade etme, ön bilgilerini okuma ortamına getirme, metnin özelliklerini (metin yapısı, resimler, grafikler vb.) nasıl kullanılacağını bilme, okunan metni daha önceden okunmuş tematik olarak birbiriyle benzeşen metinlerle ilişkilendirme (metinlerarasılık) ve stratejik okumadır.

Güneş (2007) metnin kendisini anlamamanın en önemli öğelerinden birisi olarak belirtmiş; yazarın amacının, metnin içeriğinin ve düşünceler düzeninin, okuma sürecini kolaylaştırdığını veya okuyucunun görevini karmaşık hale getirdiğini açıklamıştır. Hatta metnin tipinin, yazı biçiminin, metnin yapısının ve yazı uygunluğu da anlamayı etkileyen öğeler arasında göstermiştir.

Anlama çocuğun okuma becerilerinin gelişiminde kritik öneme sahiptir. Bu yüzden eğitim sürecinde bu becerinin çocuklara kazandırılması gerekmektedir. Aslında okuduğunu anlama okuma sürecinin en temel taşıdır (Durkin, 1993). Dolayısı ile okuduğunu anlama sadece akademik bilgileri öğrenmek için değil, aynı zamanda yaşam boyu öğrenme için gerekli olan bir araçtır. NRP (2000) tarafından yürütülen araştırmada okuduğunu anlama sürecinde rol oynayan anahtar faktörler şu şekilde belirtilmiştir: Kelime hazinesinin nasıl geliştirileceği ve bunun nasıl öğretileceği bilgisi, anlamamanın okuyucu ve yazar arasındaki planlı ve bilinçli bir iletişime dayalı olduğu bilgisi, okunanı anlamayı geliştirici stratejiler ve bunların öğretimi ve öğretmenlerin sahip olduğu yeterliliklerdir. Bu temel faktörler öğretmenlerin öğrencilerin okuduğunu anlamalarını nasıl geliştireceği noktasında temel teşkil etmektedir.

İyi bir okuduğunu anlama öğretimi öğrencilere sürekli olarak farklı okuma deneyimleri sağlayan ve yeni fikirler sunan öğrenme etkinliklerinden oluşur. Bu öğrenme etkinlikleri vasıtasıyla okuyucular farklı yazılı materyallerde kendilerine sunulan bilgiyi nasıl elde edeceklerini sağlayan becerileri kullanmayı öğrenirler (Pressley, 2006) Bu süreci en iyi şekilde öğrencilere yansıtmak için bugünün öğretmenleri öğrencilerin farklı yazılı materyallerle deneyimlerini sağlamalı; bağımsız olarak öğrencilerin okuma öncesi, okuma boyunca ve okuma sonrasında okunan materyale ilişkin düşüncelerini almalı; herkesin okuma amacını oluşturmasına yardımcı olmalı, elde edilen bilginin kullanılmasını sağlamalı, öğrencilerin yazarın vermek istediği anlamı kaybetmeden çıkarımlarda, yargılamalarda ve çözümlenmelerde bulanmaları için cesaretlendirmeli, öğrencilerin kelimelerin gerçek anlamlarını öğretmeli, öğrencilerin kavramları görselleştirmelerini sağlamalı, kelimelerin farklı anlamlarını vermeli, yazılı materyallerle ilişkili resim, şekil vb. figürleri yorumlamalarını istemeli ve öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgileri kültürel olarak etkilendikleri çevreye nasıl dâhil edeceklerine yardımcı olmalıdır (Block ve Presley, 2007).

Anlama süreçleri üzerine yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde özellikle 1970'lerde ve 1980'lerde çoğu araştırmacının başarılı anlama öğretim sürecini, okuyucunun sayısız anlamsal ipuçlarının birbiriyle ilişkilendirmesini sağlayan birkaç bilişsel ve üst bilişsel yeterlikle ilişkilendirdikleri görülmektedir. Özellikle okuyucuya yazılı materyallerde sözel ve görsel ipuçlarının birlikte sunulmasının anlamayı güçlendirdiği ve geliştirdiği birçok çalışmayla ortaya konulmuştur (Clark ve Paivio, 1991; Levin, 1973; Pressley, 1977; Taylor, 1982). Bu süreçte yapılan çalışmalar okuyucunun okuma sırasındaki anlama sürecinin farkında olup olmamasına yoğunlaşmıştır. Bu araştırmalar sürekli olarak okuyucunun okuduğu metni anlayıp anlamadığını ve bir okuduğunu anlama başarısızlığı varsa bunun farkında olup olmadığını sorgulamıştır (NRP, 2000). Yine bu süreçte yapılan diğer araştırmalar, anlama sürecinde üst bilişsel becerilerin kullanılmasının (Paris ve Jacobs, 1984; Paris, Cross ve Lipson, 1984; Paris, Lipson ve Wixson, 1983), yapılandırmacı yaklaşımın ve iş birlikli öğrenme sürecinin anlama sürecine dâhil edilmesinin (Vygotsky, 1978) ve okuyucunun okuma ortamına getirdiği sosyal, kişisel, tarihsel ve kültürel bağlamın (Rosenblatt, 1978) anlama öğretiminde etkili olduğunu belirtmişler.

NRP'nin (2000) raporunu sunması ile birlikte okuduğunu anlamının doğrudan öğretimi içermesi gerektiği, öz düzenleme stratejilerinin öğretildiği derslerde öğrencilerin anlama ile ilgili birçok yeterliliği elde edebileceği, bunları otomatikleştirebileceği ve kendi kültürel ortamlarına uygulayabilecekleri belirtilmiştir (Pressley, 2006).

İki binli yıllarla birlikte araştırmacılar çok düzeyli araştırmalara yönelmişlerdir. Bu araştırmalar; öğrencilerin bilgi verici metinlerde okuduğunu anlamalarını geliştirme (Pearson, 2009), öğrencilerde üst bilişsel becerileri yapılandırma (Schmitt, 2005), karmaşık ve üst bilişsel okuduğunu anlama becerilerini değerlendirme (Block, 2005), öğrenci ve öğretmen arasında gerçekleşen sesli düşünme becerilerini geliştirme (Duffy, 2005), öğretmen adaylarını yetiştiren programları ve hali hazırda kullanılan programları öğrencilerin okudukları metinleri ve kullandıkları teknolojileri algılamaları için yeniden yapılandırma (Block ve Pressley, 2007) ve anlama sürecinde sorumluluğun öğretmenden öğrenciye nasıl aktarılacağına ve öğretmen desteği olmaksızın öğrencilerin anlama süreçlerini içselleştirme, otomatikleştirme ve yeni durumlara transfer edebilme üzerine odaklanmıştır (Paris ve Flukes, 2005).

2.1.1.2. Kelime Hazinesi

Kamil ve Hiebert (2005) kelime hazinesini, kelime bilgisi düzeyi ile anlamının bilişsel süreçleri arasındaki köprü olarak ifade etmektedirler. Yine Harris ve Hodges (1995) kelime hazinesini, bir kişi veya grup tarafından kullanılan kelimelerin tamamı olarak tanımlamışlardır.

Araştırmacılar kelime hazinesi için çok farklı sınıflandırmalarda bulunmaktadır. Yaygın olarak kullanılan sınıflandırmalara göre, metinde gördüğümüzde veya dinlediğimizde anladığımız kelimeler alıcı kelime hazinesi, yazmak veya konuşmak için kullandığımız kelimeler ise işlevsel olan kelime hazinesi olarak ifade edilmektedir. Genel olarak alıcı kelime hazinesinin işlevsel olan kelime hazinesinden daha fazla olduğuna inanılmaktadır. Çünkü gördüğümüzde tanıdığımız birçok kelimeyi nadiren kullanırız (NRP, 2000). Yine bazı araştırmacılar kelime hazinesi bilgisini yüzeysel ve derinlemesine kelime hazinesi olarak sınıflandırmaktadırlar. Bu sınıflandırmaya göre yüzeysel kelime hazinesi, öğrenenin minimum düzeyde anlam bilgisine sahip olduğu kelimelerin oluşturduğu kelime hazinesi büyüklüğüdür. Derinlemesine kelime hazinesi ise verilen kelimenin farklı

boyutlarına ilişkin bilgi düzeyi ve öğrenenin bu kelimeyi ne kadar iyi bildiğidir (Qian, 1999). Bu sınıflandırmalar her ne şekilde yapılırsa yapılsın bireyin sahip olduğu kelime hazinesi onun okumayı öğrenmesinde ve okul başarısında kilit rollerden birini üstlenmektedir (Wasik, 2010).

Kelime hazinesinin önemi uzun zamandan beri bilinmektedir. Okuyucu metindeki kelimelerin birçoğunun anlamını bilmeden metni anlamayabilir. Kelime bilgisi okuma başarısını etkileyen en önemli yordayıcılardan biridir (Daneman, 1991). Ayrıca NRP (2000) tarafından ortaya konulan rapor, kelime bilgisinin okuma sürecinde ne kadar önemli olduğunu doğrulamıştır. Çocukların kelime hazinelerindeki farklılıklar okul eğitimleri başlamadan gelişir ve eğitimsel başarılarındaki eşitsizlikteki anahtar rollerden birini üstlenir (Hart ve Risley, 2005).

Yaklaşık 100 yıldan beri kelime hazinesi üzerine yapılan araştırmalar şunları ortaya koymuştur:

1. Kelime hazinesi bilgisi, kendini ifade edebilme yeterliliğinin en önemli yordayıcılarından biridir.
2. Metinde yer alan kelimelerin güçlüğü, doğrudan metnin okunabilirlik düzeyini etkilemektedir.
3. Kelime hazinesi öğretimi doğrudan okuduğunu anlamayı geliştirmektedir.
4. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki çevrelerde büyüyen çocukların bu durumu okula başlamadan geniş bir kelime hazinesi bilgisine sahip olmaları engelleyebilir ve okula başladıklarında yeterli kelime hazinesini kazanma konusunda büyük sıkıntılar yaşayabilirler.
5. Ailenin ekonomik durumu, eğitimi vb. durumlar konusunda problemlili olan çocuklar, bu problemlere sahip olmayan sınıf arkadaşlarına göre daha az kelime hazinesi bilgisine sahiptirler.
6. Problemlili çocukların okul başarısızlığı altında yatan önemli faktörlerden biri kelime bilgisi yetersizliği olabilir (akt. Graves ve Watts-Taffe, 2002).

Yukarıda ifade edilenler değerlendirildiğinde kelime hazinesi ve öğretiminin okuma başarısında ne kadar etkili olduğu kolayca görülebilir. Bundan dolayı kelime hazinesi öğretiminin her çocuğun okuma öğretimi sürecinde önemli bir faktör olması

gerekmektedir. Çünkü araştırmalar kelime hazinesi yetersizliğini okul başarisızlığına neden olan değişkenler arasında göstermektedir (Ryder ve Graves, 1994). Kelime hazinesi okuduğunu anlamamanın, akıcı okumanın ve okul başarisının temel destekleyicisidir. Çünkü kelime hazinesi hem okuduğunu anlamamanın bir sonucu hem de okuduğunu anlamamanın gerçekleşmesinin sağlayan temel unsurdur (Nagy ve Scott, 2000). Geniş kelime hazinesine sahip öğrenciler daha zayıf kelime hazinesine sahip olan öğrencilerle karşılaştırıldığında, okuduğunu anlamaları daha iyidir ve başarı testlerinden daha yüksek notlar alırlar (Stahl ve Fairbanks, 1986).

Yapılan nceki araştırmalarla yeni araştırmaların sonuçları tutarlı bir şekilde kelime hazinesi ile okuma başarısı arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Davis, 1944; RRSO, 2002). İyi okuyucular genel olarak karşılaştıkları kelimeleri ve kavramları tanımakta ve anlamakta zorlanmamaktadırlar. Metni anlamak için okuyucunun metni oluşturan kelimeleri anlaması gerekmektedir. Metin okunduğunda okuyucu yeni fikirlerle, kavramlarla, yeni kelimelerle karşılaşır; yeni kelimeleri, kavramları ve fikirleri yeni yollarla öğrenir. Sonuç olarak, okuyucunun kelime hazinesi gelişir ve büyür. Araştırmalar kelime hazinesi ve öğretiminin okuduğunu anlamayı yordayan en önemli unsurlardan biri olarak göstermektedirler (Bromley, 2007; NRP, 2000; VanDeWeghe, 2007).

Bireylerde güçlü bir kelime hazinesi oluşturmak, onların sadece okuduğunu anlamalarını geliştirmekle kalmayıp toplumsal aktivelerde de daha öz güvenle yer almalarına katkı sağlamaktadır (Blachowicz ve Fisher, 2004). Araştırmalar ğretmenlerin sınıflarında gözlemedikleri şeyi doğrulamaktadır; kelime bilgisi yüksek düzeyde anlama ile ilişkilidir. Öğrenciler metindeki kelimeleri anlayamazlarsa metindeki fikirleri anlamakta güçlükle karşılaşabilirler (Yopp ve Yopp, 2007).

Okuma problemi yaşayan çoğu okuyucu sınırlı kelime bilgisine sahiptir. Özellikle bilgi verici metinleri okuduklarında bu metinlerin hikâye edici metinlere nazaran daha fazla kelime içermesi, okuma problemi yaşayan öğrencilerin bu metinleri anlamasını imkânsız hale getirir. Dolayısı ile bu okuyucuların okumaları yavaş, çok fazla zaman alıcı ve endişe düzeyindedir. Sonuç olarak, kelime hazinesi bilgisinin metni anlamak için ne kadar önemli hale geldiği açıkça görülmektedir (Biemiller ve Boote, 2006; Rupley ve Nichols, 2005).

Genel olarak öğretmenler, öğrencilerin karşılaştıkları yeni kelimelerin anlamlarının öğretiminde; kelime anlamının tartışılmasının, kelime anlamının tanımlanmasının ve cümle içinde kullanılması gibi geleneksel olarak yapılan durağan etkinliklerin öğrencilerin kelimelerin anlamlarını öğrenmelerini sağlayacağını ve öğrencilerin kelime hazinelerini geliştireceklerini savunmaktadırlar (Vacca vd., 2009; Ryder ve Graves, 1994).

Geleneksel kelime öğretiminde öğretmenler genel olarak bilinmeyen kelimeleri sözlükten arattırırlar, tanımlarını yazdırırlar ve cümle içinde kullanırlar (Basurto, 2004). Kelime listeleri, açıklamalar, tartışmalar, kelime tanımlarını ezberleme, kelime hazinesi kitapları ve sürekli yapılan sınavlarla öğrencilerin yeni kelimeleri öğrenmesi için çaba gösterilir. Fakat bu yöntemlerin hiçbiri kelime hazinesi öğretimi konusunda yapılan araştırmaların ve ortaya konulan teorilerin sonuçları ile ilgilenmemektedir (Bromley, 2007; Flanigan ve Greenwood, 2007).

Kelimenin tanımlanması veya cümle içinde kullanılması kelimenin öğrenildiğinden emin olmak için yeterli değildir. Öğrencilerin kelimelerin kısa tanımlarını ezberlemekten çok kelimelerin anlamlarını yapılandırmada aktif olarak yer almaları gerekmektedir (Nagy ve Scott, 2004). Kelimeyi bilen okuyucu; onu tanıyabilir, anlayabilir, farklı durumlardaki bilgiyi anlamak ve metnin anlamını yapılandırmak için kullanabilir. Farklı deneyimlerden gelen öğrenciler, kelimelerle farklı dil becerilerini kapsayan çoklu deneyim ve tekrarlarla (dinleme, yazma, konuşma ve okuma) ne kadar çok karşılaşma imkânı yakalarlarsa o kadar çok o kelimeleri öğrenme fırsatı bulurlar (Graves ve Watts-Taffe, 2002; Nagy, Herman ve Anderson, 1985). Yine kelime öğretimine ayrılan zamanın süresi, bu zamanın etkili kullanımı, kelime öğretimi sürecinde grup çalışmalarına yer verilmesi, kelime öğretim sürecine tek yöntem yerine birçok yöntemden (doğrudan ve dolaylı) aynı anda faydalanılması, öğrencilerin sürece aktif katılımlarının sağlanması, okumaya daha fazla zaman ayrılması, öğrencilere çoklu deneyimler ve tekrarlar sağlanması kelime hazinesi öğretiminde rol oynayan değişkenlerdir (Biemiller ve Boote, 2006; Fukking ve Gloppe, 1998; Graves, 1986; NRP, 2000).

Yapılan araştırmalar öğrencilerin birlikte gruplar hâlinde veya eşli çalışabilecekleri ortamların oluşturulmasının, farklı dilsel etkinlik (dinleme, konuşma, yazma, okuma) ortamlarının sağlanmasının, kelime oyunlarının kullanılmasının, bilinen

ile bilinmeyen arasında bağlantılar oluşturulmasının, kelimelerin farklı anlamlarının öğretilmesinin (eş sesli, eş anlamlı, zıt anlamlı), kelimelerin görsel ve sözel olarak sunulmasının (ikili kodlama), öğrencilere kelimelerin anlamlarını ortam ipuçlarını kullanarak nasıl elde edeceklerinin kazandırılmasının, bilinmeyen kelimelerin eklerinden ve köklerinden faydalanarak kelimelerin anlamlarına nasıl ulaşılacağına ifade edilmesinin, doğrudan öğretim sürecinin zenginleştirilmesinin, çok kelimeyi yüzeysel olarak öğretmektense daha az kelimeyi detayları ile öğretme ilkesinin benimsenmesinin ve öğretmenlerin kelime hazinesi öğretim sürecine ilişkin olumlu tutum ve yüksek güdülenme göstermelerinin ve öğrencilere bu özellikleri kazandırmalarının kelime hazinesini geliştirme sürecini etkileyen unsurlar olarak belirtmişlerdir (Blachowicz ve Fisher, 2004; Bromley, 2007; Graves ve Watts-Taffe, 2002; Marzano, 2009; Nagy, 1988; Nagy ve Scott, 2000; Paivio, 1990; Rupley, Logan ve Nichols, 1998-1999; Vacca vd., 2009; Watts, 1995).

Yukarıda da belirtildiği gibi özellikle kelime hazinesinin geliştirilmesinde farklı deneyimlerden gelen öğrencilerin bir arada çalışabildikleri ve kendi deneyimlerini grup ortamına aktarabildikleri iş birlikli öğrenme etkinliklerinin çocukların kelime hazinelerinin gelişimine olumlu katkıları olmaktadır. Yine Eldredge (1990) tarafından yapılan çalışmada da grup destekli okuma öğretiminin üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarına ve kelime hazinelerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini 18 deney grubunda ve 18’de kontrol grubunda olmak üzere toplam 36 zayıf okuyucu oluşturmuştur. Elde edilen sonuçlar, grup destekli eğitim alan deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ve kelime hazinesi testlerinde, geleneksel olarak eğitim alan kontrol grubundaki öğrencilerden daha başarılı olduklarını göstermiştir.

2.1.1.3. Akıcı Okuma

İnsanoğlunun en önemli buluşlarından biri alfabeyi keşfetmesidir. Bu buluş insanlığın en önemli başarılarından biri olarak düşünebilir. Daha sonra insanoğlunun keşfettiği bu yazılı alfabeyi güzel bir akıcılıkla okumayı öğrenmesi diğer en önemli başarılarından biri olarak gösterilebilir (Samuels ve Farstrup, 2006).

Etkili bir okumanın gerçekleşmesinde ortaya konulan temel özelliklerden biri de öğretim düzeyine göre akıcı okumadır. Akıcı okuma becerilerini bireylere kazandırma, her ülkede olduğu gibi ülkemizde de son yıllarda önem kazanmaya başlamıştır.

Okumadaki akıcılık; iyi okuyucuların önemli bir özelliği olmakla birlikte, akıcılıktaki yetersizlikte iyi okuyamayan okuyucuların bir özelliğidir. Akıcı okumadaki farklılıklar iyi ve zayıf okuyucuları birbirinden ayırmakla kalmayıp okuduğunu anlamayı etkileyen en önemli yordayıcılardan biri olarak da karşımıza çıkmaktadır (Stanovich, 1991).

Allington (1983) akıcı okumayı, okuma sürecinin en önemli parçası olarak ifade etmiş ayrıca okuma ile ilgili araştırmalar yapan araştırmacıların uzun zamandan beri okumanın bu kadar önemli parçası olan bu kavramı ihmal ettiklerini belirtmiştir. Allington'a göre akıcı okumanın okuma başarısını artıracak çok büyük bir potansiyeli olmasına rağmen öğretmenler ve okuma materyali geliştiren uzmanlar tarafından onun önemini farkına varılmadığı ve hâlâ akıcı okumanın okuma ile ilgili öğretimsel metotlarda, kullanılan materyallerde ve programlarda merkezî rol oynayamadığını ifade etmiştir.

NRP'nin (2000) okuma ve okuma becerileri üzerine yayınladığı raporu ile birlikte akıcı okuma kavramı ilköğretim düzeyindeki başarılı okuma programları içerisindeki yerini almıştır.

NRP tarafından akıcı okuma; okumanın doğru, hızlı ve prozodik (uygun ifade) özelliklere dikkat edilerek yapılması şeklinde tanımlanmıştır (NICHD, 2000). Yine Akyol (2005) tarafından akıcı okuma; noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek konuşurcasına yapılan okuma şeklinde ifade edilmiştir. Ayıca Padak ve Rasinski (2008) tarafından akıcı okuma; metnin doğru ve uygun bir hızla, anlamlı ve etkili okunması şeklinde tanımlanmış ve kelime tanıma ile anlama arasındaki köprü olarak ifade edilmiştir. Kelime tanıma ile anlama arasındaki köprü, okuyucunun dikkatini anlama sürecine vermesini sağlayacak kelime tanımada otomatikleşme ile uygun bir hız ve ifade ile yapılan prozodik okumadan oluşmaktadır.

Okuma üzerine geliştirilen birçok teori ve yapılan araştırmalar doğrultusunda akıcı okumanın da tanımı sürekli olarak değişmiştir. Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger (2010) göre akıcılık; doğru, hızlı ve prozodik okuma becerilerini birleştirerek okuyucunun anlamı yapılandırmasına yardımcı olur. Bu beceriler sesli okuma çalışmaları sırasında kolay bir şekilde kelime tanıma, uygun bir hızda okuma, tonlama ve metindeki cümleleri semantik ve sentaktik açıdan uygun bölümlere ayırarak okuma şeklinde kendini gösterir. Bu özellikler hem sesli okuma sırasında hem de sessiz okuma

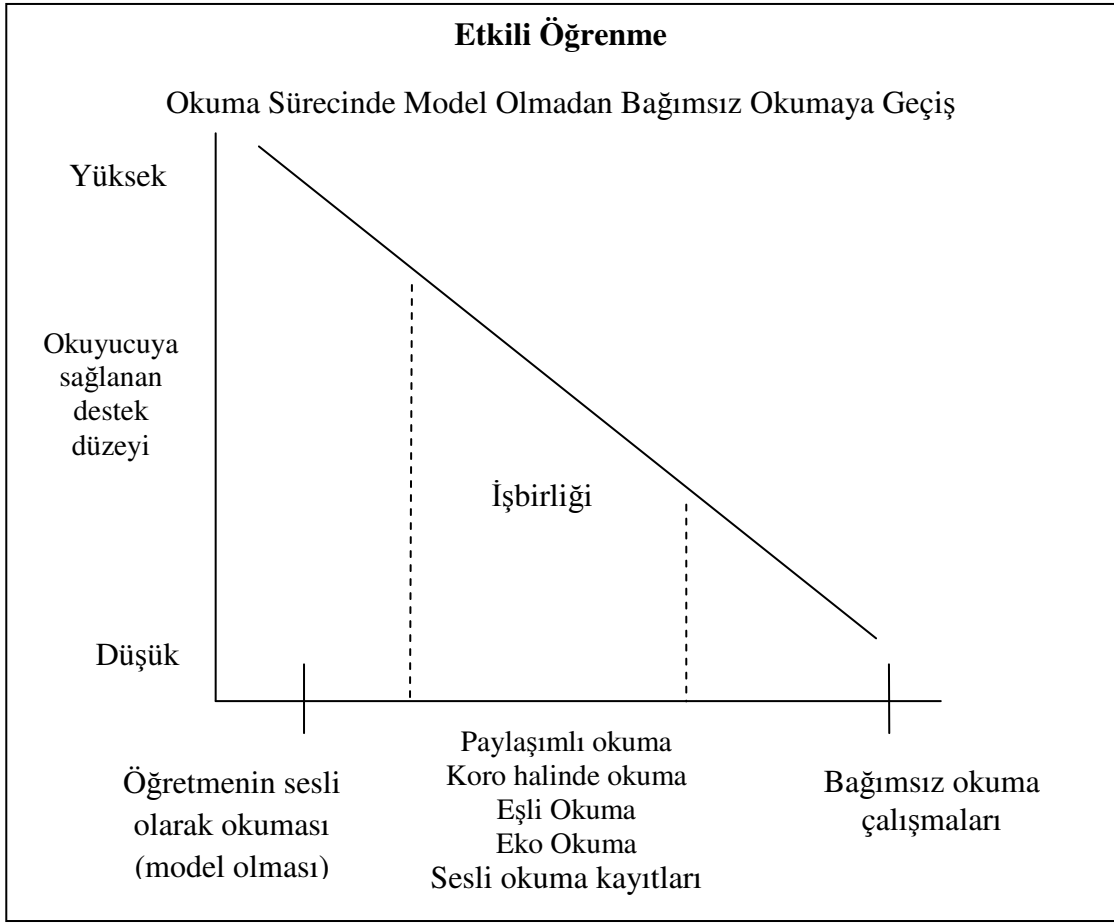
sırasında okuyucunun var olan yeterliliğine göre ya anlamayı sınırlandırır ya da metinden anlamın elde edilmesini kolaylaştırır.

Rasinski (2004) akıcı okumanın üç boyuttan oluştuğunu ifade etmiştir. Birincisi, kelimeleri tanımadaki doğruluktur. Okuyucunun kelimeleri çok az bir hatayla doğru bir şekilde seslendirmesi gerekmektedir. Okuyucu bu süreçte kelime çözümleme stratejilerinden ve ses-harf arasındaki ilişkiden faydalanır. İkincisi, okumayı otomatikleştirme sürecidir. Öğrenci daha az zihinsel çabasını kelimeleri tanımak için harcadığında gerçekleşir. Doğal olarak kelimeleri otomatik olarak tanıyabilen öğrenciler, zihinsel enerjilerini metni anlamak için kullanabileceklerdir. Üçüncü boyut ise prozodik okumadır. Okumada görülen tonlama, duraklama, vurgu, ses yüksekliği gibi özelliklere karşılık gelmektedir (Hudson vd., 2005).

2.1.1.3.1. Akıcı Okumayı Geliştirmeye Yönelik Teknikler

Literatür incelendiğinde Samuels (1979) ve Chomsky'nin (1976) geliştirdikleri yöntemlere dayalı olarak öğrencilerin akıcı okuma başarılarını artırmak için oluşturulan öğretimsel teknikler çok çeşitlilik göstermektedir (Rasinski, 1989). Bu teknikler; model olma, tekrarlı okuma, desteklenmiş okuma, eşli okuma, okuyucular tiyatrosu, sesli okuma, eko okuma, koro halinde okuma, paylaşımlı okuma, bağımsız (bireysel) sessiz okuma, okuma arkadaşları, dönerli okuma, üçlü kontrol yöntemlerini içermektedir (Begeny ve Martens, 2006; Chard, Vaughn ve Tyler, 2002; Devault ve Joseph, 2004; Jolliffe, 2007; Mastropieri, Leinart ve Scruggs, 1999; NRP, 2000; Opitz ve Rasinski, 2008; Rasinski, 2009; Rasinski, Padak ve Fawcett, 2010; Samuels, 1979; Welsch, 2006).

Özellikle öğrencilerde akıcı okumaya yönelik çalışmaların akran etkileşimine odaklanması gözden kaçırılmaması gereken noktalarda birisi olarak ifade edilebilir. Bu araştırmada da iş birlikli öğrenme uygulamaları sürecinde öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin nasıl geliştirilmeye çalışıldığı aşağıdaki şekilde görselleştirilmiştir.



Şekil 2. İş birlikli öğrenme uygulamaları sırasında kullanılan akıcı okuma teknikleri (Rasinski, 2010, s. 67)'den uyarlanmıştır.

2.1.1.4. Aile ve Okuma Eğitimi

Bazı araştırmacılara göre okumaya hazırlık, doğuştan çocuğun okula başladığı zamana kadar geçen süreyi kapsamaktadır ve yazı dilinin amaç ve süreçlerini anlamak, okumayla ilgili bazı becerileri kazanmaktan daha önemlidir. Bu görüşü savunanlara göre çocuklara hikâyeye dinletmek ve hikâyenin yeniden üretilmesine yönelik katkıda bulunmalarını sağlamak çocukları gerçek süreçlerle karşı karşıya getirmeyi sağlamaktadır. Doğuştancı yaklaşım Vygotsky'nin görüşlerinden etkilenmiştir. Vygotsky'e göre çocuklar okuma yazma becerilerini bir yetişkin ile aralarında oluşan sosyal iletişime ve bu iletişimin etkililik derecesine göre kazanmaktadırlar (Akyol, 2010). Dolayısıyla doğumdan sonra özellikle anne ve baba tarafından sağlanacak eğitimsel destek çocuğun sonraki aşamalarda okuma ve yazma becerilerini etkileyecek en önemli unsurların başında gelmektedir. Araştırmalar ailelerin çocuklarının okul

eğitimlerine etkin bir şekilde katılımları sağlandığında çocukların ilgilerinin, katılımlarının, genel başarılarının, güdülenmelerinin ve okuma başarılarının arttığını göstermiştir (Padak ve Rasinski, 2010; Parent Teacher Association [PTA], 2009).

Çocukların okuma becerilerini sağlıklı bir şekilde kazanmalarında ailelerin ev ortamında sağladığı eğitimsel desteğin önemli bir rolü vardır. Yapılan çoğu araştırma erken yaşlardaki okuma başarısında aile katkısının önemli olduğunu göstermektedir. Çocuklar okuma ile ilgili gerekli deneyimleri ev ortamında alamıyorsa bu durum çocukların okula başladıklarında okuma becerilerinin kazanımında çok farklı problemlerle karşı karşıya kalmalarına sebebiyet vermektedir. Araştırmalar çocukların okuma becerileri konusunda okulda öğrendikleri kadar evde de öğrendiklerini göstermiştir. Çocuklar duydukları ve gördükleri şeyi model olarak öğrenirler. Bunun sonucunda çocuğun ev ortamında model alacağı bir süreç oluşmuyorsa okumayı öğrenmesi, ev ortamında gerekli okuma desteğini alan akranlarından daha zor olacaktır (Duke ve Purcell-Gates, 2003; Kindervater, 2010).

Anne ve babanın ev ortamında çocuk için okuma becerilerini geliştirmeye yönelik öncelikli amaçlar oluşturması ve çocuğun okuma becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak okuma etkinliklerini ev ortamında çocukla birlikte gerçekleştirmesi gerekmektedir. Bunlar sağlanmadığı takdirde çocuk okuma becerilerinin kazanımında birçok problemle karşılaşmakta ve bunların üstesinden gelmek zaman almaktadır. Her bir çocuğun gerekli okuryazar becerilerini kazanması için okul ve ailenin birlikte çalışıp çocuğa gerekli olan en iyi eğitimsel deneyimi elde edeceği çevreyi yapılandırması gerekmektedir (Welch, 2006).

Ev ortamının çocuğun okuma becerilerine etkisini araştıran birçok araştırma, ailenin çocuğun okuma becerilerini kazanmasında önemli bir etken olduğunu göstermiştir. Doğal olarak akla hemen şu sorular gelmektedir: “Çocuklar okula başlayana kadar okuma becerileri konusunda aile tarafından çocuğa neler kazandırılmalıdır (hazır bulunuşluk), okula başladıktan sonra aile ve okul çocuğun bu becerilerini geliştirmek için neler yapmalıdır?” (Welch, 2006).

Araştırmalar çocuğun okuma becerileri ile ilgili ön bilgilere sahip olmasında ev ortamında sağlanan desteğin önemi üzerinde dikkatle durmaktadır. Çocuklar okula başladıklarında farklı ön bilgileri de beraberinde getirmektedirler. Okuma becerileri açısından ev ortamından gerekli desteği alarak gelen çocukların okuma becerileri

açısından daha iyi olmaları da kaçınılmaz bir sonuçtur (Burgess, 2002). Yapılan birçok araştırma anne ve babaların ev ortamında çocuklarına zengin bir okuma ortamı sağlamaları için yapılması gerekenler noktasında şunları önermektedir:

1. Çocuğa model olmaları ona sürekli olarak kitap okumaları ve birlikte okuma etkinliklerinin gerçekleştirilmesi,
2. Ev ortamında çocuğa okuma ile ilgili farklı materyaller sunulması,
3. Her gün ev ortamında okuma zamanları oluşturması (10-25 dakika arası)
4. Her hafta bir gece televizyon izlemek yerine ailece okuma etkinliği gerçekleştirilmesi,
5. Anne ve babanın çocuklarıyla birlikte kütüphaneleri ziyaret emesi, çocuklarıyla birlikte kitap seçmesi (özellikle çocukların kendi istedikleri kitapları seçmelerinde rehberlik edilmeli) (Swanson, 2004).

Çocuklar, anne ve babalarını model alarak öğrenirler. Eğer anne ve baba okumuyorsa çocuklar ihtiyaçları olan bilgiyi kazanmak için diğer yollara başvuracaklardır. Eğer çocuklar ailesi vasıtasıyla kitaplarla ve diğer yazılı medya ile çok fazla iç içe olamıyorsa bu süreç çocuğun okuma başarısına olumsuz yansıtacaktır (National Institute on Media and the Family [NIMF], 1999).

Ailenin çocuklarına verebileceği en önemli şeylerden bazıları sürekli olarak onlarla bir şeyler okumak ve onlarla konuşmaktır. Eğer ilk çocukluk dönemlerinden itibaren anne ve babalar çocuklarına kısa şiirler, şarkılar ve benzeri okuma etkinlikleriyle zaman ayırıyorsa çocuğun okuma gelişimine büyük katkı sağlıyor demektir. Özellikle annenin, doğum ile 3 yaş arasında çocuğun düşünme becerilerinin gelişiminde büyük etkisi bulunmaktadır. Çocuğun birçok becerisi bu dönem aralığında gelişir. Çocuğun beyin gelişiminin % 90'ı bu dönemde gerçekleşir (Welch, 2006). Çocuk bu dönemde çevresinde olup biten her şeyi gözlemlemeye çalışır. Bu dönemde çocuğun okuma becerilerini geliştirecek en önemli etkinlikler, şarkı söylemek, hikâye anlatmak, şiir okumak, sürekli olarak çocukla konuşmak ve ev ortamında çocuğun dinleme becerilerini geliştirecek etkinlikler gerçekleştirmektir. (Rasinski, Rupley ve Nichols, 2008; Faver, 2009). Anne bunları gerçekleştirdiği takdirde çocuğun beyin hücreleri birbiriyle yeni bağlantılar oluşturacak ve daha fazla güçlenecektir (Shore, 1997).

Amerika'da gerçekleştirilen araştırmalar (National Center for Educational Statistics [NCES], 1996; O'Donnell, 2008), çocuğun okuryazarlık becerilerinin gelişmişinde en önemli etkenin annenin eğitim durumu olduğunu açıkça göstermiştir. Üniversite mezunu olan annelerin % 77'sinin çocuklarına her gün kitap okudukları veya çocukları ile birlikte evde okuma etkinlikleri gerçekleştirdikleri, lise mezunu olan annelerin ise % 49'unun çocuklarıyla günlük olarak evde çeşitli okuma faaliyetleri gerçekleştirdiği sonuçlarını ortaya koymuştur. Doğal olarak bu sonuçlar çocukların iyi birer okuyucu olmasında ve okuma alışkanlığı kazanmasında ailenin ne kadar önemli bir görev üstlendiğini çarpıcı bir şekilde ortaya koymaktadır. Yine Amerika'da bazı ailelerin çocuklarını okul eğitimine hazırlamak amacı ile okuma ve yazma becerilerinin gelişimi açısından nasıl kalem tutulacağını, alfabeyi ve okumayı öğrettikleri anlaşılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan anne ve babaların % 55'i çocuklarıyla her gün okuma çalışmalarını yaptıklarını, % 28'i haftada üç kez veya daha fazla çocuklarıyla birlikte okuma çalışmalarını yaptıklarını, % 13'ü haftada bir veya iki kez çocuklarıyla okuma çalışmalarını yaptıklarını ve % 3'ü ise çocuklarıyla okuma çalışmaları yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Ailelerin bu okuma faaliyetlerini ortalama 21 dakika ile sınırlı tuttukları anlaşılmıştır. Yine bu çalışmalarda ekonomik durumu zayıf olan ailelerin % 40'ının her gün çocuklarıyla okuma çalışmaları yaptıkları, ekonomik durumu iyi olan ailelerin ise % 60'ının her gün çocukları ile okuma faaliyetlerinde buldukları görölmüştür. Çocuklarıyla okuma etkinlikleri gerçekleştiren anne ve babaların % 56'sının kendilerinin veya diğer aile fertlerinin okuma sonrasında çocuklarıyla okuma etkinliği üzerinde tartıştıkları, % 55'inin okuma sırasında çocuklarının okumalarını belli bir noktada keserek çocuklarına tahmin ettirme çalışmaları yaptırdıkları, % 31'inin okuma etkinlikleri sırasında çocuklarıyla kelime tanıma ve ayırt etme çalışmaları yaptıkları ve % 24'ünün ise çocukları ile eşli okuma çalışmaları yaptıkları anlaşılmıştır.

Yukarıda ifade edildiği gibi aile faktörü, çocuğun başarılı bir okuyucu olmasında ve okuma alışkanlığı kazanmasında çok önemli bir yere sahiptir. Ailenin çocuğun okuma becerilerini kazanımı ve gelişimi sürecinde sağlayacağı bilinçli destek toplumun istediği örnek insan modelini oluşturma sürecinde atılacak en önemli adımların başında gelmektedir. Dolayısı ile bu bilinçli destek sürecinde anne ve babalar çocuklarıyla birlikte yapacakları okuma çalışmaları için çocukların yaşlarına uygun, onların sözel etkileşimlerini ve meraklarını geliştirici kitaplar seçmelidirler (Zeece, 2002). Çocukların

düzeyine uygun, onlarda merak uyandıran kitapların iyi bir yönlendirme ile çocuklarla birlikte seçilmesi, çocukların okunan kitapla bağlantı kurmalarını, kitaptaki kahramanların yerine kendilerini koymalarını, okuduklarını anlamalarını ve kelime hazinelerini geliştirmelerine yardımcı olur (Welch, 2006). Anne ve babaların çocukları ile birlikte okudukları hikâyeler hakkında onları konuşturmaları ve onlara sorular sorması gerekmektedir. Bu çalışmalar çocuğun kendi okuma becerisi konusunda daha fazla düşünmesine yardımcı olacaktır (Anderson, Hiebert, Scott ve Wilkinson, 1985). Araştırmacılar anne ve babaların çocuklarının iyi bir okuyucu olmasında kullanabilecekleri en iyi yolun, çocuklarla birlikte bolca okuma çalışmaları yapmaları ve bu çalışmaları birlikte değerlendirmeleri şeklinde ifade etmişlerdir (Anderson vd., 1985). Anne ve babanın çocuğuna okuma yapması, çocuğun dinleme becerilerini yapılandırmasına, çocuğun dikkat süresinin artmasına ve odaklaşma becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır. Çocuğun yaşı, düzeyi, ilgisi, içerdiği eğitimsel etkinlikler ve eğlenceler göz önünde bulundurularak seçilen okuma materyalleri çocuğun iyi bir okuyucu olmasına ve okuma sürecinden keyif almasına yardımcı olacaktır (Kohl ve Zipes, 1996).

Bilinçli destek sürecinde ailenin dikkat etmesi gereken en önemli noktalardan biri de televizyon izleme süreleridir. Çocukların okuma isteğinden uzaklaşmasını sağlayan nedenlerden birisi televizyon olarak gösterilmektedir. Çoğu anne ve baba televizyonu çocuğu için bir bebek bakıcısı olarak kullanmakta, çocukları ile birlikte kitap okumak yerine onlara televizyon izlettirmektedirler. Çocuk çok fazla televizyon izlemeye başladığında bu süreç çocuğun okuma becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Bunun yanında ailenin sağlıklı bir şekilde yönlendirmesi ile izlenecek kaliteli programlar çocuğun dil gelişimine büyük katkılar sağlayacaktır. Anne ve babalar çocuklarının televizyon izlemeye ve kitap okumaya ne kadar vakit harcadıklarını takip etmek zorundadırlar (National Institute on Media and the Family [NIMF], 1999).

Çocuğun okuma becerilerinin gelişiminde etkili olan diğer bir faktör ise ailenin sosyo-ekonomik düzeyidir. Ekonomik şartlardan dolayı çok fazla okuma materyalleri ile deneyimleri olmayan çocuklar okula başladıklarında bu deneyimleri olan akranlarına nazaran okuma becerilerinin kazanımında daha fazla sıkıntı yaşarlar (Feiler, 2005).

Ailenin, çocuğun okuma becerilerinin gelişimine sağlayacağı bilinçli destek üzerine yapılan çalışmaların sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Sénéchal ve LeFevre (2002) anne ve babaların çocuklarının okuma becerilerinin gelişimine iki farklı yolla yardımcı olabileceklerini ifade etmişlerdir. Bunlardan birincisi, anne ve babalar çocuklarına değişik hikâyeler okuyabilirler. Onların değişik okuma materyalleri ile iç içe olması için fırsat yaratabilirler. İkinci olarak ise okul eğitimi ile birlikte evde okuma zamanları oluşturabilirler ve okul ve öğretmen işbirliği yönlendirmesi ile çocukların kendi ilgileri noktasında seçtikleri kitapların ev ortamında okunmasıyla ilgili değişik etkinlikler yapılandırılabilirler.

Sénéchal, LeFevre, Thomas ve Daley (1998) tarafından düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyde bulunan ailelerin, çocuklarının okul öncesinde okuma becerilerinin gelişimine nasıl katkıda buldukları üzerinde yapılan çalışmada, aileler çocuklarına hikâye kitapları okuduklarını, evlerinde bolca hikâye kitapları bulduklarını, evlerinde okuma zamanları oluşturduklarını ve sık sık çocuklarıyla kütüphaneye gittiklerini ifade etmişlerdir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, bilinçli bir şekilde erken yaşlardan itibaren çocukların farklı okuma literatürü ile iç içe olmasının sağlanmasının çocukların okuma becerilerinin gelişimine çok fazla katkı sağladığını göstermiştir.

Ailenin çocuğun okuma becerilerini geliştirmek için yapacaklarını; çocuğa bolca kitap okumak, ev ortamında zengin bir okuma literatürü sağlamak ve her gün evde gerçekleştirilen okuma zamanları oluşturmaktır (Becher, 1984) Yapılan araştırmalar sürekli olarak ev ortamında aileleri ile okuma çalışmaları yapan öğrencilerin okulda daha yüksek okuma performanslarına sahip olduğunu göstermiştir (Cromwell, 1998). Doğal olarak hiçbir şekilde ev ortamında ailesi ile okuma deneyimi olmadan okula gelen çocukların okuma sürecinden zevk almaları ve bu becerileri kolay bir şekilde kazanmaları beklenemez. Yine aynı şekilde çocuğun okula başladıktan sonraki süreçte aile ve okul arasındaki sağlanacak işbirliğindeki zayıflık çocuğun özellikle okul başarısının temeli olan iyi okuryazarlık becerilerinin kazanımını olumsuz yönde etkileyecektir (Welch, 2006).

İfade edilenler genel olarak değerlendirildiğinde ailenin çocuğun eğitim sürecine etkin bir şekilde katılımı yani aile, okul ve çevre üçgeninde ailenin çocuğuna hem okul öncesinde hem de okula başladıktan sonra sağlayacağı bilinçli desteğin, çocuğun iyi bir

okuyucu olmasında ve okuma alışkanlığı kazanmasında önemli bir yer tuttuğu ifade edilebilir. Dolayısı ile ailelerin ev ortamında çocukların okuma becerilerini geliştirici etkinlikler gerçekleştirmesi, anne ve babaların iyi bir okuyucu nasıl olunur konusunda çocuklarına model olması gerekmektedir. Bunun yanında çocuklara özellikle okula başlayana kadar ev ortamında okuma literatürü ilgili farklı materyalleri tanıyabilecekleri zengin bir ortamının hazırlanması, okula başladıktan sonra da çocuğun okuma becerilerinin gelişimine aile tarafından gerekli desteğin verilmesi önem arz etmektedir.

2.1.1.5. Okuma Tutumları

Okumaya yönelik tutumlarla ilgili yapılan araştırmaların sonuçları genel olarak şunları ifade etmektedir: okumaya yönelik tutumlar gerekli önlemler alınmadığında zamanla daha da zayıflamaktadır, zayıf okuyucuların okumaya ilişkin tutumları yüksek olmamakla birlikte okuma becerilerinin gelişimi ile doğru orantılı olarak okumaya ilişkin pozitif tutumları artmakta veya azalmaktadır, kızların okumaya ilişkin pozitif tutumları erkeklerden daha yüksektir, öğrenme ortamında kullanılan öğrenme yöntemlerinin pozitif okuma tutumlarının geliştirilmesinde büyük etkisi bulunmaktadır, okuma tutumları öğrencilerin iyi birer okuyucu olmalarında anahtar rollerden birini üstlenmektedir ve sosyal, kültürel, ekonomik unsurlar pozitif okuma tutumlarının gelişimini etkilemektedir (Balcı, 2009; Bozpolat, 2010; Kazeskis, Thames, Reeves, Flynn, Taylor, Beard ve Turnbo, 2004; Martinez, Aricak ve Jewell, 2008; McKenna ve Stahl, 2003; Özbay, Bağcı ve Uyar, 2008; Robert ve Wilson, 2006; Susar, 2008; Vacca vd., 2009).

Okuma eylemi çok fazla karmaşık bir yapıya sahiptir. Araştırmacılar sürekli olarak okumayı etkileyen değişik faktörler arasındaki ilişkileri incelemekte ve bu doğrultuda öğretimsel süreçlerin gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Özbay ve Uyar, 2009; Donaldson, 2010). Örneğin, okuma tutumları ile okuma başarısı arasında olumlu ve yüksek bir ilişkinin olduğu, birinin gelişiminin diğerini olumlu yönde etkileyeceği ifade edilmektedir (McKenna, Kear ve Ellsworth, 1995; Sperling ve Head, 2002). Martinez ve diğerleri (2008) çocukların okul içi ve okul dışı okumaya ilişkin tutumlarının okumaya ayrılan zamanı ve okuma becerilerinin gelişimini etkilediğini belirtmişlerdir. Okuma tutumlarının bu kadar önemli olmasına rağmen okumanın duyuşsal boyutunun öğrencilere kazandırılması için ayrılan zaman, okuma becerilerini ve okuma stratejilerini kullanmayı geliştirmeye ayrılan zamandan daha azdır.

Rosenblatt (2005) öğretmenlerin değerlendirme sürecinden dolayı daha çok öğrencilerin ölçülebilir okuma becerilerini geliştirmeye odaklandıklarını dolayısı ile hoşlanmaya ve boş zamanı değerlendirmeye yönelik okumanın geliştirilmesinin ikinci planda kaldığını ifade etmiştir. Bunun sonucu olarak ise (Donaldson, 2010) çocukların ilköğretime başlaması ile birlikte okumaya yönelik tutumları yavaş yavaş azalmaya başlamaktadır.

Smith (2004) okumaya ilişkin duygusal tepkinin bireyleri daha fazla okumaya veya daha az okumaya yönlendiren bir etken olduğunu ifade etmektedir. Duyuşsal faktörler sürekli olarak okuma programlarının önemli bir parçası olarak ifade edilmekte ve öğretmenler genel olarak tutumları, anlama öğretiminden sonra ikinci sıraya yerleştirmektedirler. Buna rağmen okullarda hala okuma tutumlarını geliştirmeye yönelik çok az zaman ayrılmaktadır. Dolayısı ile ilköğretimle birlikte öğrencilerin okumaya ilişkin pozitif tutumları azalmaya başlamaktadır. Bu yıllarda özellikle öğretmenler tarafından duyuşsal özelliklerin öğrencilere kazandırılmasına ve pozitif okuma tutumlarının geliştirilmesine çaba gösterilmelidir. Okul ortamında pozitif okuma tutumlarının geliştirilmesinde öğretmenler tarafından üç önemli unsur göz önünde bulundurulmalıdır. Bunlar; kişinin okuma çıktıları konusunda kendini nasıl algıladığı, başkalarının beklentilerini nasıl algıladığı ve spesifik okuma deneyimleridir (Kush, Watkins ve Brookhart, 2005).

Çocuğun okumaya ilişkin tutumları yukarıda da ifade edildiği gibi iki ana değişken tarafından belirlenmektedir. Birincisi, ev ortamında okumaya yüklenen değerler ve ikincisi ise çocuğun okuma yeterliliğidir. Çocukların okuma yeterliklerinin geliştirilmesinde okulda sağlanan öğretim süreci önemlidir. Öğretmenlerin öğrencilerin pozitif okuma tutumlarını geliştirecek sınıf ortamları oluşturmaları gerekmektedir. İyi öğretmenler gerçekçi olmakla birlikte her zaman daha iyisini yapmak için ellerinden geleni yapan öğretmenlerdir. Dolayısı ile sınıf ortamında öğretmen tarafından oluşturulacak etkili öğrenme etkinlikleri ve öğretmenlerin okuma sürecine ilişkin kişisel özellikleri, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının geliştirilmesinde etkin rol oynamaktadır (Gettys ve Fowler, 1996; Martinez vd., 2008; Spiegel, 1994).

Schofield (1980) öğretmenler ve öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında okuma sürecine ilişkin pozitif tutumları olan öğretmenlerin öğrencilerinin de okumaya ilişkin pozitif tutumlara sahip olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Williams ve Hall (2010) bireyin okumamasına veya okumak için çaba göstermesine

neden olan duygular bütünü okuma tutumları olarak ifade ederlerken pozitif okuma tutumlarının öğrencilerin okuma için çaba göstermelerine bunun da doğrudan öğrencilerin okuma başarılarına yansıdığını açıklamışlardır. Ayrıca Williams ve Hall, öğretmenlerin kişisel özellikleri ve seçtikleri öğretim yöntemlerinin öğrencilerin okumaya yönelik pozitif tutumlar geliştirmesinde etkili olduğunu, öğretmenlerin ve öğrencilerin kitap seçimlerine katkıları veya öğrencilerin istedikleri kitapları okumaları için okul ortamında fırsatlar oluşturulması ve sınıf ortamında öğretmen tarafından gerçekleştirilen okuma çalışmalarının öğrencilerde okumaya yönelik pozitif tutumların geliştirilmesine önemli katkılar sağladığını belirtmişlerdir.

Gambrell (1996) tarafından yapılan çalışmada öğrencilere öğretmenlerinin kendilerini daha fazla okuma sürecine nasıl dâhil edebilecekleri sorulmuştur. Öğrenciler genel olarak; okuma için daha fazla zamana ihtiyaç duyduklarını (okul saatleri içerisinde), okuma sırasında rahatsız edilmek istemediklerini, öğretmen rehberliğinde kendi seçtikleri kitapları okumak istediklerini, okudukları materyalleri arkadaşları ile paylaşmak istediklerini, zengin bir sınıf kitaplığına sahip olmayı hayal ettiklerini, sınıf önünde kendi favori kitaplarını okumak istediklerini ve öğretmen tarafından güzel sözlerle yaptıkları okumalar için ödüllendirilmeye ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışmada öğretmenlerin öğrencilerde pozitif okuma tutumlarını geliştirmede ne kadar kritik görevler üstlenmeleri gerektiğini gözler önüne sermektedir.

Özellikle öğretmenlerin, öğrencilerin kendi seçtikleri kitapları okumaları için fırsatlar oluşturmalarının, çeşitli kitapların olduğu sınıf kitaplığını öğrencilerin rahatlıkla kullanabilmelerini sağlamalarının, seçilen kitaplarla öğrencilerin benzer deneyimlere sahip olmalarının (özgün okuma materyallerinden faydalanma) ve öğrencilerin okuma çalışmaları sırasında birbirleriyle rahat iletişim kurabilecekleri ve yardım edebilecekleri etkinliklerin gerçekleştirilmesinin öğrencilerde okumaya ilişkin pozitif tutumların artırılmasında önemli etkenler olduğu ifade edilebilir.

Whittinghan ve Stephanie (2009), öğrenme ortamında öğrenciler arasında oluşturulan sosyal etkileşim sürecinin onların birbirlerine yardımcı olmalarında, okuma sürecine ilişkin birbirlerini motive etmelerinde etkin rol oynadığını belirtmişlerdir. Whittinghan ve Stephanie, öğretmen tarafından okuma etkinliklerinin öğrencilerinin birbirleriyle etkileşim halinde olabilecekleri ortamlarda gerçekleştirilmesinin, öğrencilerin birbirlerine yardım ederek daha fazla başarılı olmalarını ve başarılı olan

öğrencilerin de okumaya yönelik pozitif tutumlar geliştireceklerini ifade etmişlerdir. Çünkü Vygotsky'e (1978) göre öğrenme ortamında başarılı öğrencilerle gerçekleştirilen işbirliği, öğrencilerin öğrenmelerini ve anlamalarını geliştirmektedir.

Özellikle birçok araştırma sosyal etkileşimin öğrenmeyi kolaylaştırdığını açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Okuma üzerine yapılan çoğu araştırma sosyal işbirliğinin başarıyı ve yüksek bilişsel düzeyleri geliştirdiği, okuma sürecine ilişkin isteği artırdığı ve bunun da çocuklarda daha fazla pozitif okuma tutumlarının gelişmesine yardımcı olduğu sonuçlarını ortaya koymuştur (Almasi, 1995; Slavin, 1991, 1995; Wood, 1990). Guthrie (1996), sosyal etkileşimin okuma gelişiminde önemli olduğunu vurgulamış ve özellikle kendi yaptıkları okumalar konusunda arkadaşları ve aileleri ile sürekli etkileşim halinde olan çocukların, bu tarz çalışmalar içerisinde olmayan çocuklardan daha fazla okuma sürecine motive olduğunu ve okuma tutumlarında pozitif yönde artışlar görüldüğünü ifade etmiştir.

Okunan kitaplar üzerine gerçekleştirilen sosyal etkileşim çocuklarda pozitif okuma tutumlarını ve okuma sıklığını artırmaktadır. Dolayısı ile araştırmaların çoğu çocuklar arasında sağlanan sosyal etkileşimin öğrencileri daha fazla okuma eylemlerine dâhil ettiğini ve bu sürecin çocukların okuma başarılarında ve tutumlarında pozitif etkileri olduğu sonuçlarını ifade etmiştir (Gambrell, 1996; Palincsar, Brown ve Martin, 1987).

Öğretmenlerin diğer dikkat emesi gereken noktalardan biri olarak da öğrencilerin sahip olduğu okuma güçlüklerinin erken tanı ve tedavisi gösterilebilir. Bağımsız okuyabilen öğrenciler okuma etkinliklerine ilişkin daha fazla pozitif tutumlara sahiptirler. Bireyin okuyucu olarak kendisini nasıl algıladığı onun okuma performansını doğrudan etkilemektedir. Başarılı okuma deneyimlerine sahip öğrenciler daha fazla okuyup daha fazla okuma eylemlerinden zevk alırken bu süreç onların okuma becerilerini kazanımında daha fazla başarılı olmalarını sağlamakta ve okuma sürecine ilişkin pozitif tutumlarını artırmaktadır. Başarısız okuma deneyimlerine sahip öğrenciler ise okuma sürecine ilişkin olabildiğince olumsuz tutumlara sahiptirler. Başarılı ve başarısız okuma deneyimlerini birbirinden ayıran temel faktör, öğrencinin daha fazla bilgi edinmesine veya okuma eyleminden keyif almasına imkân sağlayan okuma yeterliliğidir (Almasi ve McKeown ve Beck 1996; Pintrich ve DeGroot, 1990).

Temel okuma becerilerinin kazanımında güçlükler yaşayan öğrenciler daha çok bu becerileri kazanma üzerinde odaklanacaklardır. Dolayısı ile bu öğrencilerin okuma sürecinden keyif almak için okuma eylemini gerçekleştirmek gibi bir şansa sahip olmaları çok zordur. Bu öğrenciler okuma sürecinde anlama eylemini gerçekleştirmekten çok kelime tanıma becerilerini kazanma üzerine daha fazla zaman harcamaktadırlar. Bunda dolayı birçok araştırmacı ilk okuma deneyimleri üzerine yoğunlaşmıştır. Karşılaşılan erken okuma güçlükleri okul başarısızlığın en büyük yordayıcılarından biridir. Bu başarısızlıklar giderilmediğinde okumaya ilişkin olumsuz tutumların artmasına yol açmaktadır. Sonuç olarak öğretmenler okulun ilk yılları ile birlikte bu problemlere sahip çocukların okuma güçlüklerinin giderilmesine yoğunlaşarak bu öğrencilerin okumaya ilişkin pozitif tutumlar kazanmalarına yardımcı olabilirler (Hogsten ve Peregoy, 1999).

Okuma tutumlarının geliştirilmesinde etkin olan değişkenlerden biri de ifade edildiği gibi anne ve babanın rolüdür. Anne ve baba çocuğun okumaya yönelik olumlu tutumlarının geliştirilmesinde etkin rollerden birini üstlenmektedir. Yapılan araştırmalar okuma eğitiminin evde başladığını; anne ve babanın inançlarının, arzularının ve ev ortamında gerçekleştirdikleri eylemlerin çocuğun okuma yazma becerilerinin gelişiminde önemli olduğunu vurgulamışlardır. Dolayısı ile yapılan birçok araştırma anne ve babanın, çocuğun okuma tutumlarının geliştirilmesindeki rolüne odaklanmıştır. Ev ortamında çocuğa sağlanan okuma materyalleri, evde gerçekleştirilen okuma etkinlikleri, anne-baba ve çocuk arasında okuma üzerine gerçekleşen etkileşim ve anne-babanın okuma sürecine ilişkin tutumları çocuğun okumaya yönelik pozitif tutum geliştirmesinde etkili olmaktadır (Fitzgerald, Spiegel ve Cunningham 1991; Lynch, Anderson, Anderson ve Shapiro, 2006; Spiegel, 1994).

İyi okuma becerisi, okuma başarısının anahtarıdır. Bundan dolayı araştırmacılar okuma becerilerinin kazanımı ve okuma başarısını etkileyen eğitimsel ve psikolojik değişkenleri bulma çabası içerisindeyler. Okuma ve okumayı öğrenme kısmî olarak kültürel etkinlikler olup kültürel ortam içerisinde gerçekleşirler. Bu da ev ortamının okuma becerilerinin gelişiminde ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Anne ve babanın okumaya ilişkin tutumlar ve inançlarının çocuğun okuma becerilerinin gelişiminde büyük etkisi bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar evde bulundurulmuş kitap sayısını, ailenin ekonomik ve eğitim durumunu, çocuğun okuma başarısını etkileyen

önemli faktörler olarak göstermektedirler. Ekonomik açıdan ve eğitim açısından yetersiz olan aileler, çocuklarının okuma gelişimleri için daha az çaba göstermektedirler. Anne ve babalar şarkı söyleme, şiirler okuma, kitap okuma zamanları oluşturma gibi okuma etkinliklerini ev ortamlarına dâhil ederek çocukların dilsel ve bilişsel gelişimlerine katkıda bulunabilirler. Bu yüzden değişik okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği ev ortamlarında büyüyen çocukların okumaya ilişkin daha fazla pozitif tutumlar sergiledikleri görülmektedir. Olumlu okuma tutumlarına sahip olan çocuklar daha fazla okuyacaklarından daha iyi okuyucu olacaklardır. Bunun tam tersi olarak olumsuz okuma tutumlarına sahip olan çocuklar ise daha az okuyacaklarından zayıf okuyucu olma olasılıkları daha yüksektir (Gettys ve Fowler, 1996; Swalander ve Taube, 2007).

Anne ve babaların çocukların okumaya yönelik pozitif tutumlarının gelişimini desteklemeleri gerekmektedir. Özellikle erken yaşlarda çocuklara sağlanacak okuma desteği, onlarda pozitif tutumların geliştirilmesi açısından önemlidir. Dolayısı ile bu destek sayesinde gelişen pozitif tutumlar, çocukların daha fazla okumaya motive olmalarına yardımcı olacaktır. Pozitif okuma tutumlarına sahip olan çocuklar ve okuma için daha fazla zaman harcayan çocuklar, iyi okuyuculardır. Çocukluk yıllarında kazanılan okuma tutumları, sonraki okumaya ilişkin olan tutumları ve okuma başarısını etkileyen en önemli yordayıcılardan biridir. Sonuç olarak anne ve babalara ilk çocukluk yıllarında çocuklarda pozitif okuma tutumları oluşturmak için büyük görevler düşmektedir (Gettys ve Fowler, 1996; Kotaman, 2008).

Ailelerin çocukların farklı amaçlar için okuyabilecekleri kitapların seçiminde alternatifler oluşturması, farklı ortamlarda farklı amaçlar için okuma seçimlerinde çocuklara yardımcı olması, kitap seçimlerinde çocukların kişisel, sosyal ve akademik başarılarını göz önünde bulundurması çocukların okuma tutumlarının pozitif yönde artırılmasına katkı sağlamaktadır (Castle, 1994; Rasinski, 2006a).

Okuma tutumları ilgili olarak verilen literatür açıklamaları genel olarak değerlendirildiğinde ailenin ve okulun öğrencilere pozitif okuma tutumlarının kazandırılmasında etkili olduğu anlaşılmıştır. Ailenin ekonomik ve eğitim durumunun çocuklara pozitif okuma tutumlarının kazandırılmasını etkilediği görülmüştür. Anne-babanın ve öğretmenlerin okuma sürecine ilişkin tutumlarının çocuklardaki okuma tutumlarının şekillendirilmesinde etkili olduğu; okullarda duyuşsal eğitime ayrılan

zamanın, öğretmenin öğretimsel tercihlerinin ve çocukların okuma sürecine ne kadar etkin bir şekilde dâhil edildiklerinin okuma tutumlarını etkileyen diğer önemli unsurlar olarak ön plana çıktığı fark edilmiştir. Yine özellikle çocukların okula başlaması ile birlikte pozitif okuma tutumlarında azalmanın olduğu bunda da daha çok okuma etkinliklerinin okuma becerilerini edinmeye yönelik gerçekleştirilmesinin ve hoşça zaman geçirmeye yönelik çocukların tercihleri doğrultusunda gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin azalmasının etkili olduğu anlaşılmıştır. Dolayısı ile buradan normal okul saatleri içerisinde gerçekleştirilen sessiz okuma çalışmalarının ne kadar önemli olduğu da ortaya çıkmaktadır (Reutzell, Jones, Fawson ve Smith, 2008).

2.1.1.6. Okuma Stratejileri

Literatür incelendiğinde okuma stratejileri üzerine yapılan birçok tanım görülmektedir. Garner'e (1990) göre okuma stratejileri, aktif okuyucular tarafından kullanılan bilişsel başarısızlığı ortadan kaldırmaya yönelik planlanmış etkinliklerdir. Yine Carrell, Gajdusek ve Wise (1998) okuma stratejilerini, hedeflenen amaçlara ulaşılmasını sağlayan okuyucunun seçtiği ve kontrol ettiği eylemler bütünü olarak tanımlamıştır. Ayrıca Dymock ve Nicholson (2010) tarafından okuma stratejileri, metni anlamak için gerekli olan adımların sistematik sırası olarak tanımlanmıştır.

Okuduğunu anlama tüm öğrenmeler için bir gereklilik olup esnek bir repertuar içerisindeki bilişsel ve üst bilişsel stratejilerin dikkatli koordinasyonunu gerektiren aktif bir süreçtir (RRSG, 2002). Uygulamaya dayalı araştırma sonuçları, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde okuma stratejileri öğretiminin etkililiğini ortaya koymaktadır (Bereiter ve Bird, 1985; Çakıcı ve Altunay, 2006; Guthrie, Wigfield, Metsala ve Cox, 1999; Homan, Klesius ve Hite, 1993; Idol, 1987; Marcell, 2007; McNamara, 2004; McKeown ve Gentilucci, 2007; Palincsar vd., 1987; Salmerón, Cañas, Kintsch ve Fajardo, 2005). Öğrencilere okuma stratejilerinin öğretiminde öğretmenlerin model olmaları, doğrudan öğretim ve akran etkileşimi, öğrencilerin bu stratejileri kazanmaları ve daha etkili kullanmaları açısından büyük önem arz etmektedir (Duffy, 1993a, 1993b).

Cox (1997) ve Garner (1990) anlamayla ilgili problemlerin artmasının sınıfta stratejik okuma çalışmalarının eksikliğinden kaynaklandığını belirtmektedirler. Öğrencilerin daha ilköğretim yıllarında bu okuma stratejilerini öğrenmeleri ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu yüklenmeleri onların daha sonraki akademik

yaşantılarında başarıya ulaşmaları açısından büyük önem arz etmektedir. Dolayısı ile öğretmenlerin öğrencileri için model olmaları, iyi ve etkili okuma stratejilerini öğrencilerine öğretmeleri gerekmektedir. Akyol ve Ulusoy (2010), öğretmenlerin okuma stratejilerinin kullanımı ve öğretimi konusunda sahip oldukları yeterliliklerin, kendi öğrencilerinin de stratejik birer okuyucu olmalarını etkileyen önemli unsurlar olarak ifade etmişlerdir.

Teorinin pratiğe dönüştürülmesinde ve öğretimin sınıf içi eğitimin ötesine taşınmasında öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Literatürde okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik olarak pek çok okuma stratejisi geliştirilmiştir. Görsel materyalleri kullanma-zihinsel imajlar oluşturma (Kamil, Intrator ve Kim, 2000; Akyol, 2006), bilişsel haritalama (Ruddell ve Boyle, 1989), analogi, kelime etkinlikleri (Blachowicz ve Fisher, 2000), grafik örgütleyicileri kullanma (Miller ve Burton, 1994), özetleme (Anderson, Hidi ve Babadoğan 1991; Brown, Day ve Jones, 1983), problem durumu oluşturma (Gaskins ve Guthrie, 1994), soru sorma, yönlendirilmiş okuma etkinlikleri (Rosenshine, Meister, Chapman, 1996), tekrarlı okumalar (Samuels, 1979), paylaşımlı okumalar (Rasinski, 2010), sesli düşünme (Bartolone, 2004), tartışma ağları (Alvermann, 1991), tahmin etme ve doğrulama (Baumann, Jones ve Seifert-Kessell, 1993; Güneş, 2009) gibi okuma stratejileri bunlardan sadece birkaç tanesidir. İyi okuyucuların (stratejik okuyucu) kullandığı bu stratejiler metni okurken aralıklarla durup ne okuduğunu özetlemeyi, tahminlerde ve çıkarımlarda bulunmayı, metin içerisindeki bilgi ile diğer metinleri ve ön bilgileri ilişkilendirmeyi, okurken anlamayı daha anlaşılır hale getirmek için ve anlama sürecini takip etmek için sorular sormayı ve bu soruları cevaplamayı içermektedir. Bu stratejilerin kullanılması, öz düzenleyici akademik davranışlara dâhil olması beklenen öğrenciler için önemlidir (akt. Davis ve Neitzel, 2010).

Bazı araştırmalar da yukarıda ifade edilen okuma stratejilerini kullanım amaçlarına göre okuma öncesi, okuma sırasında ve okuma sonrası olarak sınıflara ayırırken (Alsamadani, 2009; Güngör, 2005; Özbay, 2009) bazı araştırmalar ise okuma stratejilerini bilişsel ve üst bilişsel olmak üzere farklı iki grupta değerlendirmektedirler (Israel ve Duffy, 2009). Çoğu araştırma okuma stratejilerinin okuma öncesinde, sonrasında ve okumadan sonra kullanılmasının faydalı olduğu ortak görüşünde birleşmektedir (Brown, 2002; Ediger, 2005; Fagan, 2003; Hsieh ve Dwyer, 2009;

McGlinchey ve Hixson, 2004; Millis ve King, 2001). Bu tez çalışmasında da okuma öncesi, okuma sırasında ve okuma sonrasında farklı okuma stratejileri, iş birlikli öğrenme etkinliklerine dâhil edilmiş ve öğrencilerin okuma çalışmalarından en yüksek düzeyde verim almalarına çaba gösterilmiştir. Bu tezde okuma öncesi, okuma sırasında ve okuma sonrasında iş birlikli öğrenme gruplarına dâhil edilen etkinliklerin içerdiği okuma stratejileri aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir.

Tablo 1

Okuma Öncesinde, Sırasında ve Sonrasında İş Birlikli Öğrenme Etkinliklerine Dâhil Edilen Okuma Stratejileri

Maddeler	
<i>Okuma öncesi stratejileri</i>	1. Ön bilgileri harekete geçirme
	2. Metnin tür ve yapısını belirleme (öykü, bilgilendirici, şiir)
	3. Ana hatları belirleme
	4. Anahtar kelimelerle çalışma
	5. Zihin haritaları, semantik haritalar, semantik ilişki ağları (gridleri)
	6. Beyin fırtınası
	7. Okuma amacı belirleme
	8. Okuma öncesi sorular sorma
	9. Göz gezdirme ve tarama
	10. Tahmin çalışmaları yapma
<i>Okuma sırasındaki stratejiler</i>	11. Not alma
	12. Sesli düşünme
	13. Analoji (Benzetme)
	14. Soru-cevap etkinlikleri
	15. Okuma öncesi yapılan tahminlerin doğruluğunu kontrol etme
	16. Önemli kelime ve ifadelerin altını çizme
	17. Bağlam ipuçlarını kullanma
	18. Ön bilgilerle ilişki kurma
	19. Zihinsel imaj oluşturma (Metni zihninde canlandırma)
	20. Grupla okuma etkinlikleri (eşli okuma, paylaşımlı okuma, rehberli okuma, koro halinde okuma, eko okuma vb.)
	21. Tekrarlı okumalar
<i>Okuma sonrası stratejiler</i>	22. Tartışma
	23. Neden sonuç ilişkileri kurma
	24. Grafik örgütleyiciler (kelime ve hikâye haritaları, vb.)
	25. Özetleme
	26. Hikâye etme (öyküleme)
	27. Betimleme
	28. Karşılaştırmalar ve kıyaslamalar yapma
	29. Karakter analizleri
	30. Çıkarımlar yapma
	31. Metni değerlendirme

(Akyol, Ateş ve Yıldırım, 2008, s. 724)'den uyarlanmıştır.

Genel olarak yukarıdaki tablo değerlendirildiğinde bu tez araştırmasında da öğrencilerin iş birlikli öğrenme gruplarında karşılaştıkları metni tekrar ve tekrar paylaşımlı bir şekilde okumalarına, metni gözden geçirmelerine, özetlemelerine, okuma

amacı oluşturmalarına, metinle ilgili anahtar kelimelerden faydalanmalarına, ortam ipuçlarından yararlanmalarına, soru cevap etkinlikleri ile kendilerini değerlendirmelerine, metinle ilgili çıkarımlarda bulunmalarına, sesli düşünme süreçlerini aktif hale getirmelerine, öğrencilerin grafik örgütleyicilerini kullanmalarına ve okudukları metni görselleştirerek zihinlerinde canlandırmalarına, ön bilgilerini harekete geçirmelerine ve okudukları metinle ilgili sonuçlar oluşturmalarına fırsatlar yaratacak etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında farklı okuma stratejilerini içeren etkinlikler iş birlikli öğrenme gruplarına dâhil edilmiştir. Bu etkinlikler, okuma stratejileri ile ilgili farklı kaynaklardan (Akyol 2005, 2006; Bender ve Larkin, 2003; Boushey ve Moser, 2009; Fisher ve Frey, 2009; Harvey ve Daniels, 2009; Kırkılıç ve Akyol, 2007; NICHD, 2000; Stephens ve Brown, 2000; Strong, Silver ve Perini, 2008; Tompkins, 2004) uyarlanarak bu çalışma kapsamına eklenmiştir.

Paris ve diğerleri (1983) okuma stratejilerinin planlanmış eylemler olduğunu, öğrenmenin ve kullanmanın bazen güç olabileceğini ifade etmişlerdir. Bunun yanında stratejilerin değerlerinin sosyal ortam içinde daha da anlamlı hale geldiğini, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında oluşacak sosyal etkileşimin okuma stratejilerinin işlevlerinin daha kolay anlaşılmasını ve kullanılmasını sağlayacağını belirtmiştir.

Özellikle ailenin, öğretmenin ve akranların bir arada bulunduğu sosyal ortam, öğrencilerin kolaylıkla okuma stratejilerini öğrenmelerini ve kullanmalarını sağlamaktadır. Çünkü bu süreçte aile, öğretmen ve akran model ve destek olmaktadır. Öğrencilerin normal becerileri kelime tanımak ve anlama için yeterli olmayabilir. Stratejik okuyucular spesifik güçlüklerin farkındadırlar ve bu problemleri ortadan kaldırmak için gerekli alternatif girişimlerde bulunabilirler. Okudukları metne göre okuma hızlarını yavaşlatabilir, metni tekrar ve tekrar okuyabilirler. Stratejik okuyucular problemlerinin farkında oldukları için iyi birer problem çözücüdürler. Okuma amaçlarını gerçekleştiremediklerinde bunun farkındadırlar. Dolayısı ile akran, öğretmen veya aile tarafından sağlanacak model ve destek çocukların stratejik birer okuyucu olmalarında önemli etkileri olmaktadır (Afflerbach, Pearson ve Paris, 2008). Örneğin akranları tarafından okuma stratejilerini ne zaman ve niçin kullanmaları konusunda farkındalıkları artırılan ve desteklenen öğrenciler, stratejik okuyucu olma sürecine

ilişkin doğal olarak motive olmaktadır (De Corte, Verschaffel ve De Ven, 2001; Dole, Nokes ve Drits, 2009).

Yapılan birçok araştırma iş birlikli öğrenme gruplarına dâhil edilen okuma stratejileri etkinliklerinin öğrencilerin okuma başarılarını geliştirdiğini göstermiştir. Bu çalışmalar daha çok öğrencilerin karşılaştıkları metinleri anlamaları, öğrenme yetersizlikleri olan öğrencilere destek ve öğrencilere iş birlikli çalışabilecekleri ortamlar oluşturmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu çalışmalarda gruptaki her bir öğrenci farklı görevler üstlenmiş, farklı düzeylerdeki öğrenciler bir araya getirilmiş ve her bir öğrencinin okuma stratejilerini kullanması ve uygulaması için fırsatlar yaratılmıştır. İş birlikli okuma stratejilerinin işe koşulduğu bu araştırmaların hepsi de olumlu sonuçlar ortaya koymuştur (Kim, Vaughn, Klingner, Woodruff, Reutebuch ve Kouzekanani, 2006; Klinger ve Vaughn, 1996, 1998, 1999; Klinger, Vaughn, Arguelles, Hughes ve Leftwich, 2004; Klinger, Vaughn ve Schumm, 1998; Vaughn, Chard, Bryant, Coleman, Tyler, Linan-Thompson ve Kouzekanani, 2000; Vaughn, Klinger ve Bryant, 2001).

2.1.2. İş Birlikli Öğrenme Yöntemi

Genel olarak üç çeşit öğrenme durumu vardır. Bunlardan birincisi yarışmacı öğrenme, bu öğrenme türünde öğrenciler birbirlerine karşı olarak bir amacı gerçekleştirmek için çalışır ve en fazla birkaç öğrenci başarılı olabilir. İkincisi bireysel öğrenme, öğrencilerin sınıf ortamına yerleşimleri belirlidir. Herkes bireysel oturur, öğretmen tarafından verilen görevi her bir öğrenci kendi bireysel öğrenme düzeyine göre tamamlamaya çalışır ve yine her bir öğrenci kendi yaptığı çalışmaya göre değerlendirilir. Diğer bir öğrenme tipi ise iş birlikli öğrenmedir.

İş birlikli öğrenme; öğrencilerin, sınıf ortamında, küçük karma kümeler oluşturarak ortak bir amaç doğrultusunda, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, küme başarısının değişik yollarla ödüllendirildiği bir öğrenme yaklaşımıdır (Gömleksiz, 1997). İş birlikli öğrenmenin, özellikle ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde, öğrencilerin akademik başarıları ile diğer duyuşsal, toplumsal çıktıları üzerindeki araştırmalarla belirlenen olumlu etkileri, iş birlikli öğrenme yönteminin öğrenme ortamında öğrencinin her yönden etkin olmasını sağlayan önemli bir değişken olduğunu ortaya koymuştur.

İş birlikli öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar hâlinde genel öğrenme amaçlarını gerçekleştirmek için öğretmenin rehberliğinde çalıştığı bir öğretim metodudur. Bu metodun genel özellikleri şunlardır:

1- Öğrenciler grubun ortak öğrenme amaçlarını gerçekleştirmek için birbirlerine bağlıdırlar.

2- Grup içerisinde yüz yüze destekleyici etkileşim vardır.

3- Öğrenciler bireysel olarak değerlendirilir ve grup içindeki her bir öğrenci öğrenme amaçlarının gerçekleştirilmesindeki paylaşımından ve katkısından sorumlu tutulur.

4- Öğrenciler birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olmak için uygun işbirliği ve iletişim geliştirirler. Ayrıca her bir öğrenci öğrenme ortamına kendi deneyimlerini sunar.

5- Öğrenciler, gelecek öğrenmeler için grup işlevselliğinin etkililiğini yansıtır ve değerlendirirler (Johnson ve Johnson, 1999; Kagan 1985, 1992, 1994).

İş birlikli öğrenmenin kullanılmasındaki amaç; öğrencilerin sosyal ve iletişim becerilerini geliştirmek, öğrenciler arasındaki hoşgörüyü ve akademik başarıyı artırmaktır. Araştırmacılar iş birlikli öğrenme ile birlikte öğrencilerin sınıf ortamında yarışmacı davranışları daha az sergilediklerini, birbirleriyle daha fazla işbirliği yaptıklarını ve farklı özelliklere sahip öğrenciler arasındaki ilişkileri daha fazla geliştirdiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Ayrıca, insanların en iyi şekilde öğrenmelerinin başkalarıyla işbirliği yaparak ve bizzat öğrenme ortamında aktif rol oynadıkları zaman gerçekleştiği bilinmektedir (Johnson ve Johnson, 1999; Lin, 2006).

İş birlikli öğrenme, Piaget, Vygotsky ve Carroll gibi birçok teorisyen tarafından da desteklenen bir öğretim modelidir. Piaget (1969, akt. Slavin,1995), yetişkinler tarafından yürütülen formel öğretimin bilişsel gelişimi artırmada çocuğun kendi arkadaşları ile oluşturduğu öğretim çevresine göre daha az etkili olduğunu ifade etmiştir.

Dewey'in (1963/1998) ifade ettiği gibi, ilerlemeci yaklaşıma göre deneyimler öğrenmenin içselleştirilmesinde ve anlamlı hale getirilmesinde rol oynayan önemli etkenlerden biridir. İş birlikli öğrenme yönteminin (Kagan, 1989-1990) öğrenme ortamına sağladığı en önemli katkılardan biri olarak da bu gösterilebilir. Çünkü

oluşturulan karma gruplarda öğrenciler etkinlikler sırasında farklı düzeylerdeki deneyimlerini öğrenme ortamına sunarak birbirlerinin öğrenmesine yardımcı olurlar. Bu da öğrenmenin ortak bir amaç doğrultusunda üst düzeyde gerçekleşmesine katkı sağlar.

İş birlikli öğrenme yöntemi, şu anda okullarımızda yürütülen geleneksel grup çalışmalarıyla karşılaştırılmamalıdır. Çünkü geleneksel grup çalışmaları ile iş birlikli öğrenme grupları arasında, planlama, uyulama ve değerlendirme aşamaları açısından önemli farklılıklar bulunmaktadır:

1. İş birlikli öğrenme gruplarında grup üyeleri arasında oluşan olumlu bağımlılık önemli bir unsurdur. Amaçlar, öğrencilerin kendi yeterlilikleri dışında, bütün küme üyelerinin de yeterlilikleriyle ilgilenmelerini zorunlu kılacak biçimde yapılandırılmıştır.

2. İş birlikli öğrenme gruplarında, açık bireysel sorumluluk vardır. Bu sorumluluk her öğrencinin değerlendirileceği ve yeterli olduğu materyal ile ilgilidir. Öğrenciler, birbirlerine ilerleme düzeyleri ile ilgili dönüt verirler. Böylece grup üyeleri, kime yardım edileceğini ve kimin güdülenmesi gerektiğini bilirler. Geleneksel öğrenme gruplarında öğrenciler, grup çalışmasında paylaşımı sağlamak için yeterince bireysel sorumluluk duymazlar.

3. Geleneksel öğrenme gruplarında genelde benzeşik üyelerden oluşur. Oysa iş birlikli öğrenmelerde heterojen grupların oluşturulması esastır.

4. İş birlikli öğrenme gruplarında tüm üyeler, grup içindeki liderlik etkinliklerini yerine getirmek için sorumluluklarını paylaşırlar. Buna karşın geleneksel gruplarda tek bir lider görevlendirilir ve değişmeden kalır.

5. İş birlikli öğrenme gruplarında, üyeler birbirlerinin öğrenme sorumluluğunu taşırlar. Grup üyelerinden, üzerlerine aldıkları çalışmayı sürdürebilmeleri için birbirlerini güdülemeleri ve birbirlerine yardım etmeleri beklenir. Geleneksel öğrenme gruplarında öğrenciler nadiren birbirlerinin öğrenmeleri için sorumluluk duyarlar.

6. İş birlikli öğrenme gruplarında her üyenin en üst düzeyde öğrenebilmesi ve üyeler arasında iyi çalışma ilişkilerinin yapılandırılması amaçlanır. Geleneksel öğrenme gruplarında öğrenciler büyük çoğunlukla tek başlarına çalışırlar.

7. İş birlikli öğrenme gruplarında birlikte çalışabilmek için gereksinim duyulan toplumsal beceriler (liderlik, iletişim yeteneği, birbirine karşı dürüstlük, grup içindeki

çatışmaları çözmeye gibi) doğrudan öğretilir. Geleneksel öğrenme gruplarında bireyler arası ilişkiler ve küçük grup becerileri genellikle yanlış biçimlendirilir.

8. İş birlikli öğrenme grupları kullanıldığında öğretmen; grupları gözler, öğrenciler birlikte çalışırken ortaya çıkan sorunların çözümlemesine yardımcı olur, grup çalışmalarının daha iyi nasıl yönlendirilebileceği konusunda her gruba dönüt verir. Geleneksel öğrenme gruplarında öğretmen gruplara nadiren yardımcı olur ve gözlemlerde bulunur.

9. İş birlikli öğrenme etkinliklerinde öğretmenler kümelerin daha etkili bir şekilde öğrenme sürecine katılabilmeleri için çalışma süreçleri boyunca gerekli işlemleri yapılandırmalarına karşın; geleneksel grupla öğrenme durumlarında öğretmenler buna hiç dikkat etmezler (Gömleksiz, 1997).

2.1.2.1. İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Kuramsal Temelleri

Slavin (1995) iş birlikli öğrenme yönteminin öğrenme ortamında etkiliğini açıklamaya çalışan üç farklı kuramsal yaklaşım olduğunu ifade etmektedir. Bunlar aşağıda açıklanmıştır:

1. Gelişimsel Kuramlar: Uygun konular çerçevesinde çocuklar arasındaki etkileşimin, onlardaki kritik davranışların öğrenilmesini kolaylaştırdığı gelişimsel kuramların temel varsayımıdır. Aynı gelişim düzeyinde olan çocuklar, akranlarının rehberliği ile sorun çözmeye etkinliklerinde daha etkili olmaktadır. Öğrenciler arasında gerçekleştirilen iş birlikli öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin gelişimlerini etkilemektedir. Çünkü benzer yaştaki çocuklar, gelişim dönemlerinin yakınlığı nedeni ile birbirleriyle çalışmaktan hoşlanırlar. Gelişimsel kuramlar akran işbirliğinin ön planda olduğu öğretimsel programların sağladıklarını aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

a. Ortak geri dönütler ve tartışma vasıtasıyla akranlar grup içerisinde birbirlerinin kavram yanlışlarını düzelterek daha doğru çözüm yolları ararlar.

b. Deneyimli akranlar arkadaşlarının iletişim becerilerine yardım ederek katılım, tartışma, bilişsel ve sosyal süreçlerin geliştirilmesine, eleştirilmesine ve doğrulanmasına yardımcı olurlar.

c. Akranlar arasındaki işbirliği öğrenmeyi keşfedici ve yeni şeyler yaratıcı ortamlar sunar.

d. Akran etkileşimi çocuklara yeni fikirlerin nasıl üretileceğini öğretir (Slavin, 1996).

Slavin, özellikle akran etkileşimi üzerinde yoğunlaşan gelişimsel kuramların varsayımlarını destekleyen birçok çalışmanın olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmalarda, iş birlikli öğrenme gruplarındaki akran etkileşiminin, dönüt verme, sorunlara daha iyi çözümler için birlikte araştırma, eleştirel ve yaratıcı düşünme için cesaretlendirme, içsel güdülenmeyi sağlama, tartışmalara katılma, başkalarının görüşlerini dinleme gibi değişkenler açısından birçok fırsat sağladığı görülmüştür (Slavin, 1995).

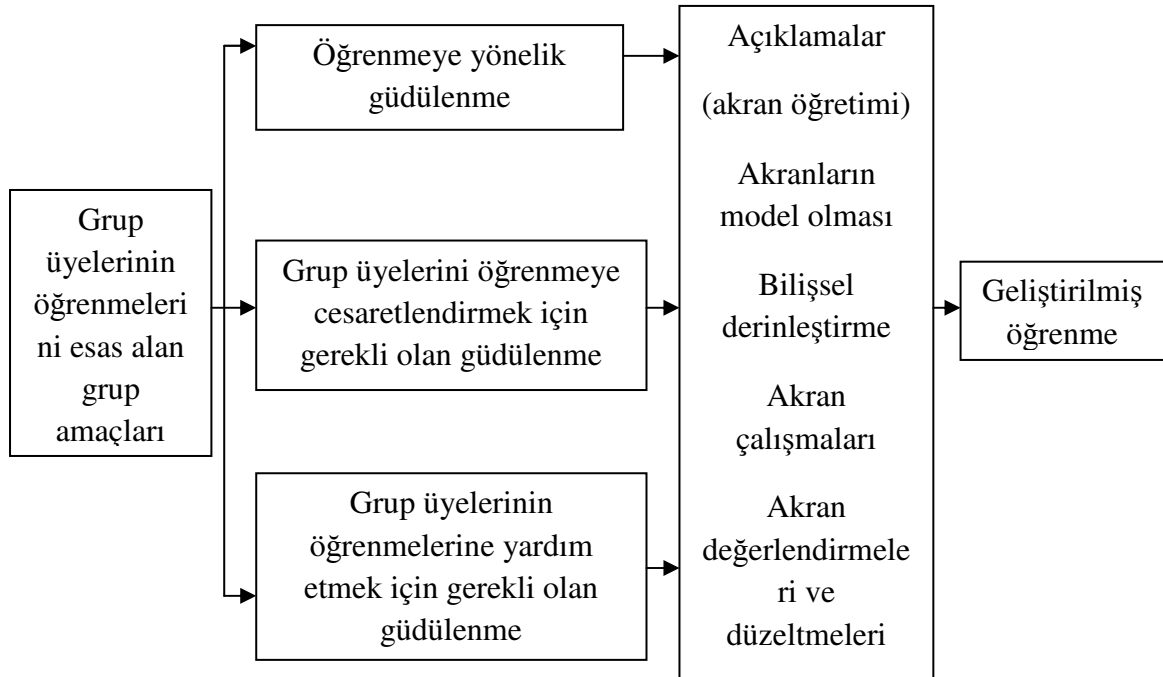
2. GÜDÜLENME KURAMLARI (MOTİVASYONEL KURAMLAR): İş birlikli öğrenmede güdülenme, öğrencileri iş görmeye yönelten ödül ve amaç yapısı içinde yoğunlaşmaktadır. İş birlikli öğrenme durumlarında, öğrenciler arasında olumlu bir amaç bağımlılığı bulunmaktadır. Öğrenciler kendi öğrenme amaçlarına, gruplarındaki diğer arkadaşlarının da kendi amaçlarını gerçekleştirmesiyle ulaşabilmektedirler. İş birlikli öğrenme yönteminde grup üyelerinin kendi amaçlarını gerçekleştirebilmeleri grubun başarılı olup olmamasına bağlıdır. Diğer bir ifade ile grup üyesi kendi amacını, grubunun başarılı olması halinde gerçekleştirebilmektedir. Geleneksel sınıf organizasyonlarında bir öğrencinin başarısı, diğer öğrencilerin başarılı olma şansını azaltmaktadır. Fakat öğrenciler genel bir amaç doğrultusunda birlikte çalıştıkları zaman ve grup başarısı ödüllendirildiğinde, kendi öğrenme performansları, grup arkadaşlarının başarısına yardımcı olur. Bundan dolayı öğrenciler grup arkadaşlarını öğrenme sürecinde cesaretlendirirler, arkadaşlarının akademik performanslarını artırmaya çalışırlar ve grup standartlarını akademik başarıdan yana ifade ederler (Andrini,1998; Joliffe, 2007; Slavin, 1995).

Yapılan birçok araştırma, öğrencilerin grup amaçlarını gerçekleştirmek için birlikte çalıştıkları zaman başarı için ne gerekliyse yaptıklarını göstermiştir (Slavin, 1980). Net bir şekilde söylemek gerekirse iş birlikli öğrenme yaşantıları öğrenciler arasında başarıyı destekleyici standartlar oluşturur. Doğal olarak başarıyı destekleyici standartlar öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

3. BİLİŞSEL DERİNLEŞTİRME KURAMLARI: Bilişsel derinleştirme kuramları, gelişimsel kuramlardan birçok noktada farklılaşmaktadır. Bilişsel psikoloji alanında yapılan araştırmalara göre bilginin bellekte depolanabilmesi ve zaten var olan bilgiyle

(şemalarla) ilişkilendirilebilmesi, öğrenenin karşılaştığı yeni durumlara dâhil olmasını sağlayacak yeniden yapılandırma ve derinleştirme etkinliklerine katılıp katılmadığına bağlıdır. Örneğin, bir konuşmayı özetleme veya genel hatları ile yazma basitçe not almaktan daha iyi bir çalışmadır. Çünkü konuşulanı özetleme ve genel hatları ile yazma, öğrencinin bilgiyi yeniden organize etmesini ve önemli olan şeyleri sıralamasını gerektirir. Bilgiyi derinleştirmenin ve içselleştirmenin en önemli yollarından biri başkasına açıklamaktır. Akran öğretimi üzerine yapılan çalışmalar, eşli ve grupla çalışmalar sırasında hem öğretmenin hem de öğrenenin süreçten fayda sağladığını göstermiştir (Slavin, 1995).

İş birlikli öğrenme yönteminin tek bir kuramsal yaklaşımla açıklaması oldukça güçtür. Bununla birlikte bu kuramsal yaklaşımlar iş birlikli öğrenme yönteminin ilkelerinin belirlenmesinde ve bu ilkelerin niteliğinin sınanmasında büyük önem arz etmektedir. İfade edilen kuramların birbirleriyle ilişkileri ve öğrenme ortamına sundukları aşağıdaki şekilde gösterilmektedir.



Şekil 3. İş birlikli öğrenmeyi açıklayan kuramların birbirleriyle olan ilişkileri

(Slavin, 1996, s. 52)'den uyarlanmıştır.

Üstteki şekil incelendiğinde grup amaçlarının iş birlikli öğrenme sonuçlarını geliştirmek için süreci nasıl koordine ettiği görülmektedir. Tüm grup üyelerinin bireysel

ihtiyaçları üzerine temellendirilmiş grup amaçlarının karşılanması akranların birbirine model olma becerileri motive edilerek, bireysel derinleştirme yapılarak ve birbirlerine yardım etme süreçleri desteklenerek sağlanabilir ve bu süreç bilişsel kazanımları doğrudan etkileyebilir. Yine grup amaçları grup üyelerinin daha fazla birlikteliğini sağlayarak birbirlerini daha fazla düşünmelerini ve kendilerini birbirlerinin başarılarından sorumlu hissetmelerine (pozitif olumlu bağımlılık-bireysel sorumluluk) yardımcı olur. Bu amaçlar öğrencileri öğrenmeyi geliştirici bilişsel etkinliklere katılmaya motive eder (Slavin, 1996).

Aşağıdaki tablo kuramsal perspektiflerin iş birlikli öğrenmeler (akran destekli öğrenme) zerindeki yansımalarını daha anlaşılır bir şekilde ortaya koymaktadır.

Tablo 2

Kuramsal Perspektiflerin İş Birlikli Öğrenmeler Üzerindeki Yansımaları

Kuramsal Perspektifler						
	Sosyal-Davranışsal			Bilişsel		
	Sosyal-Davranışsal			Gelişimsel		
İlkeler	Güdülenme	Sosyal uyumluluk	Sosyokültürel	Derinleştirme	Piaget	Vygotsky
Amaçlar	Gerekli	Ödül gereksiz	Ödül gereksiz	Ödül gereksiz	Ödül gereksiz	Ödül gereksiz
Grup büyüklüğü	4-6	4-6	Daha geniş	Küçük	Küçük (2-4)	4
Grup Oluşumu	Heterojen	Heterojen	Heterojen	Homojen/Heterojen	Homojen	Heterojen
Görevler	Tekrarlar	Tekrarlar ve etkileşim	Problem çözme ve araştırma	Tekrarlar ve etkileşim	Araştırmacı	Beceriler
Öğretmenin rolü	Yönlendirici	Destekleyici ve kolaylaştırıcı	Destekleyici ve kolaylaştırıcı	Destekleyici ve kolaylaştırıcı	Kolaylaştırıcı	Model ve rehber olma
Potansiyel problemler	Ödül kullanma ve grup büyüklüğü	Zayıf sosyal beceriler, kullanılan sosyal ve bilişsel zaman	Eşitsizlik, katılım ve değer verilmeme	Zayıf destek ve eşitsiz katılım	Aktif olmama ve bilişsel etkinsizlik	Zayıf yardım, yetersiz zaman ve iletişim
Sınırlandırıcı Problemler	Notları geliştirme, daha basit görevler ve sosyal ilişki	Grup oluşturma, çatışma çözüm stratejileri ve grup sürecini tartışma	Grup sinerjisi oluşturma ve sağlanan katkıların değeri	Yardım etmede doğrudan öğretim, yardım etmede model olma ve etkileşimler	Tartışmayı yapılandırma	Yardım etmede doğrudan öğretim, yardım etmede model olma

(O'Donnel ve O'Kelly, 1994, s. 327)'den uyarlanmıştır.

İş birlikli öğrenmeyi, diğer öğrenme yaklaşımlarından ayıran bazı temel ilkeler bulunmaktadır. Birçok araştırma bulgusuyla (Gömleksiz, 1997; Johnson ve Johnson, 1989; Slavin, 1987, 1995) desteklenen bu ilkeler, aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

1. Küme amaçları: İş birlikli öğrenmenin etkili olabilmesi için, öğrenciler bir küme amacı doğrultusunda çalışmalıdırlar. İş birlikli gruplar tanınmak, derece almak, ödül kazanmak ya da küme süreçleriyle ilgili diğer kazanımları elde etmek için ortak çaba göstermelidir.

2. Bireysel sorumluluk: Küme başarısı, tüm küme üyelerinin bireysel öğrenmesine bağlı olmalıdır.

3. Olumlu bağımlılık: Öğrenciler bir görevi tamamlamak için kendi çabalarıyla diğerlerinin çabalarını birleştirip eşgüdüm içinde çalışmalıdırlar. Olumlu bağımlılık öğrencinin, küme üyelerinin başarısının kendisine, kendi başarısının küme üyelerine yarayacağını, kendisi başarılı olamazsa kümesinin başarılı olamayacağını algılamasıdır.

4. Yüz yüze destekleyici etkileşim: Destekleyici etkileşim, küme üyelerinin başarı için birbirlerinin çabalarını kolaylaştırmaları, birbirlerini güdülemeleri ve küme amaçlarına ulaşmak için birbirlerini başarılı kılmalarıyla mümkün olabilir.

5. Toplumsal beceriler (kişiler arası ve küçük küme becerileri): Küme üyeleri birbirlerini tanımalı ve güvenmeli, doğru ve açık iletişim kurmalı, birbirlerini kabul etmeli ve destek olmalı, yapısal çatışmaları çözmelidirler.

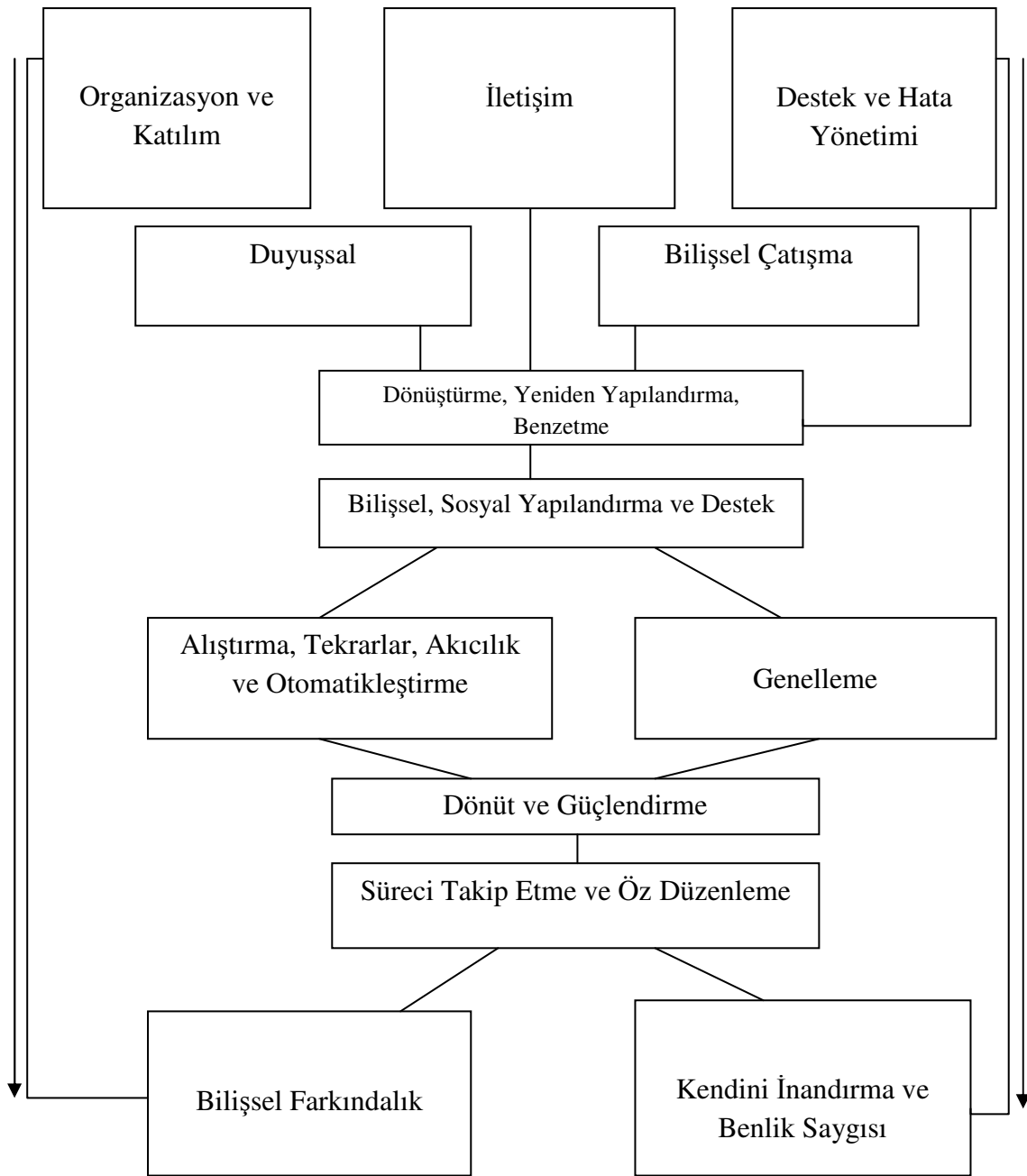
6. Küme işleyişinin değerlendirilmesi: Bu ilke, küme üyelerinin etkili çalışma ilişkilerini oluşturarak amaçlarına daha iyi nasıl ulaşabileceklerini tartıştıkları zaman ortaya çıkmaktadır.

7. Küme büyüklüğü: Dört kişilik öğrenme kümelerinin işbirliğine dayalı yaşantıların gerçekleştirilmesi açısından ideal bir sayı olduğu belirtilmektedir.

8. Karma küme: Kümeler başarı, yetenek ve diğer değişkenler (cinsiyet, etnik köken, yaş, tutum, kişilik özellikleri, zekâ alanları gibi) açısından farklı özelliklere sahip öğrencilerden oluşturulmalıdır.

9. Başarı için eşit fırsat: Hangi yeterlik düzeyinde olursa olsun, öğrencilerin kendi kümelerine katkıları değerlendirilmelidir.

Grup olma süreci bilişsel olarak hem çatışma ve mücadele sürecini içermekte (Piagetian okul düşüncesini yansıtmakta) hem de birliktelik ve destek olma eylemlerini kapsamaktadır (Vygotskian okul düşüncesini yansıtmakta). İş birlikli öğrenmeler sırasında ortaya çıkan bilişsel talepler (belirleme, tanılama, düzeltme, hataların ve kavram yanlışlarının dengelenmesi), hem destekleyenin hem de desteklenenin bilişsel anlamda fayda elde etmesini sağlamaktadır. Yine akran destekli öğrenmelerin birbirlerini öğrenme ortamında destekleyen öğrenenlerin iletişim becerileri üzerinde de pozitif yönde etkileri bulunmaktadır. Öğrenciler herhangi bir kavramı dilsel bütünlük içerisinde birbirlerine açıklayarak, örneklendirerek ve daha anlamlı hale getirerek o kavramın en iyi şekilde öğrenilmesine katkıda bulunabilirler. Dolayısı ile dinleme, açıklama, soru sorma, özetleme, tahminlerde bulunma, hipotezler oluşturma gibi iletişimsel beceriler akran destekli öğrenmeler sürecinde öğrenenler arasında kolaylıkla transfer edilebilir. Bunun yanında iş birlikli öğrenmeler öğrencilerin duygusal gelişmelerinin de güçlü bir destekleyicisidir. Öğrenciler arasında oluşacak güven ilişkisi öğrencilerin birbirlerine daha açık olmalarını ve birbirlerinin hatalarını içtenlikle düzeltmelerini sağlamaktadır. Doğal olarak destekleyen, desteklenenin kendine güven duymasını etkileyebilir ve oluşacak karşılıklı sorumlulukla öğrenciler tamamlanması gereken işler konusunda birbirlerinin güdülenmelerini canlı tutabilirler (Topping, 2000). Topping, iş birlikli öğrenmelerin başarıyı etkileyen unsurlarını aşağıdaki gibi göstermiştir.



Şekil 4. İş birlikli öğrenmelerin başarıyı etkileyen unsurları

(Topping, 2000, s. 33)'den uyarlanmıştır.

2.1.2.2. İş Birlikli Öğrenme Teknikleri

İş birlikli öğrenme yöntemi içerisinde birçok yapılandırılmış ve yapılandırılmamış teknikler geliştirilmiştir (Brandt, 1991; Kagan, 1989-1990, 1992; Slavin, 1995). Yapılandırılmış tekniklerden bazıları; küme destekli bireyselleştirme, birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon, öğrenci takımları-başarı bölümleri, takım-oyun-turnuva, birleştirme, birleştirme II, küme araştırması, ikili denetim,

akademik çelişki, grup araştırması ve birlikte öğrenmedir. Yine bunun yanında ayrıca yapılandırılmamış informel tekniklere örnek olarak; ikili dönerli okuma, eşli ve paylaşımlı okumalar, numaralandırılmış birlikte çalışan kafalar, iki kutucuklu tümevarım, beyin fırtınası, değer çizgileri, soru matrisi, bilenin etrafını çevir, düşün-eşleş-paylaş-yaz, iç-dış çemberler, düşün-yaz dönerli görüş paylaşımı, yanlış olanı bul verilebilir (Brandt, 1991; Jolliffe, 2007; Kagan, 1992; Kagan ve Kagan, 1998; Kagan, Kagan ve Kagan, 2000; Slavin, 1995). Ayrıca bunlara ek olarak akran öğretimi, akran destekli öğrenmeler, sınıf genelinde gerçekleştirilen akran öğretimleri, diyaloga dayalı akran öğretimleri ve farklı yaş düzeyindeki öğrencilerin bir araya getirilmesi ile oluşturulan öğrenme grupları da iş birlikli öğrenmelerin temel özelliklerini içermektedir (O'Donnell, 2006). Bu süreçler de bu çalışmada deneysel çalışmada gerçekleştirilen etkinlikler içine dâhil edilmiştir.

Bu araştırmanın kapsamı içerisinde yer almadığı için yapılandırılmış iş birlikli öğrenme tekniklerinden bahsedilmiştir. Dolayısı ile doktora tez uygulamaları sırasında iş birlikli öğrenme gruplarına dâhil edilen yapılandırılmamış informel iş birlikli öğrenme tekniklerine ilişkin gerekli açıklamalar aşağıda verilmiştir.

2.1.2.2.1. Yapılandırılmamış İş Birlikli Öğrenme Teknikleri

Kagan tarafından geliştirilen yapılandırılmamış iş birlikli öğrenme etkinlikleri diğer yapılandırılmış iş birlikli öğrenme tekniklerinden farklı olarak değişik konu içeriklerinde kolayca uygulanabilmektedir (Kagan, 1992). Bu etkinlikler öğrenciler arasındaki etkileşimi artırarak akademik, dilsel, bilişsel ve sosyal alanlarda öğrencilerde gözle görülür gelişmelerin meydana gelmesine yardımcı olur. Dönerli görüş paylaşımı, üç adımlı görüşme, bir çizgide sıralan vb. etkinlikler farklı tipte ve düzeyde öğrenciler arasındaki etkileşimi cesaretlendirerek öğrenmelerin en üst düzeyde gerçekleştirilmesine sağlar. Öğrencilerin farklı öğrenme deneyimleri ile karşı karşıya gelebilmesi açısından bu etkinlikler sınıf içerisinde çeşitlendirilir (Fathman ve Kessler, 1993).

Ülkemizde iş birlikli öğrenmenin farklı bilişsel ve duyuşsal alanlar üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar incelendiğinde sıklıkla Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri (ÖTBB, İkili Denetim Tekniği), Birleştirme (Jigsaw), Birleştirme II, Takım-Oyunturnuva (TOT), Birlikte Öğrenme ve Küme Araştırması gibi daha çok yapılandırılmış iş birlikli öğrenme tekniklerinin kullanıldığı söylenilebilir. Ulaşılan kaynaklar

doğrultusunda ülkemizde yapılandırılmamış etkinliklerin kullanıldığı araştırmalara da rastlanılmaktadır (Işık, 2007; İflazoğlu, 2003; Kuşdemir, 2007; Kuşdemir ve İflazoğlu, 2007; Tarım, 2009; Tarım ve Akdeniz, 2003; Yıldırım, 2006; Yıldırım ve Tarım, 2008; Yıldırım, Tarım ve İflazoğlu, 2006; Yılmaz, 2007).

Aşağıda bu araştırmada iş birlikli öğrenme gruplarının deneysel çalışma öncesinde oluşturulmasında, okuma öncesi, okuma sırasında ve okuma sonrasında iş birlikli öğrenme gruplarına dâhil edilen yapılandırılmamış iş birlikli öğrenme tekniklerine ilişkin örnekler sunulmuştur. Bu teknikler grupların oluşturulmasında, öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimin geliştirilmesinde, öğretmenin ders planlarını iş birlikli etkinlikler doğrultusunda yapılandırmasına olanak sağlar. Yine bu teknikler içerikleri esnek olduğundan farklı ders programlarına yapılandırılmış iş birlikli öğrenme tekniklerine kıyasla daha kolay dâhil edilebilirler (Jolliffe, 2007).

Tablo 3

Yapılandırılmamış İş Birlikli Öğrenme Tekniklerine İlişkin Örnekler

Maddeler	
<i>Dinleme ve Tartışma Etkinlikleri</i>	1. Bilenin etrafını çevir
	2. Tartışma
	3. İkili çalışma
	4. Grup ya da sınıf tartışmaları
	5. Anlatım
	6. Dönerli görüş paylaşımı
	7. Düşün-yaz görüş paylaş
	8. Dönerli söz alma
	9. Hikâye anlatma
	10. Üç defa eşleş paylaş
<i>Yazma Etkinlikleri</i>	1. A'dan Z'ye beyin fırtınası
	2. Yazdığımı çiz
	3. Yazdığımı inşa et
	4. Yazdığımı bul
	5. Dönerli görüş paylaşımı
	6. İkili görüş paylaşımı
	7. Eş zamanlı dönerli görüş paylaşımı
<i>Okuma Etkinlikleri</i>	1. Öğretmenin okuması
	2. İkili dönerli okumalar
	3. Dönerli okumalar
	4. Bireysel okumalar
	5. Sesli okumalar

	6. Sesiz okumalar
	7. Paylaşımlı okumalar
	8. Eşli okumalar
	9. Koro halinde okumalar
	10. Eko okumalar
<i>Düşünme Becerilerini Geliştirici Etkinlikler</i>	1. Soru sorma ve yanıtlama etkinliği
	2. Soru matrisi
	3. ... Olmasaydı ne olurdu?
	1. Kuralımı bul
	2. Venn şemamı çöz
	3. İki kutucuklu tümevarım
	4. Çizgimin sırrı nedir?
	5. Doğru olmayanı bul
	6. Doğru-yanlış
	7. Bilişsel farkındalık
	8. Eşleşerek karşılaştırma
	9. Sıralama
10. Görmeden sırala	
11. Ben kimim	
12. Sınıflama etkinliği	
<i>Problem Çözme Etkinlikleri</i>	1. Birleştirme tekniğini kullanarak problem çözme
	2. Bir problem gönder
	3. Problemi değiştir
<i>Görsel Etkinlikler</i>	1. Grafik düzenleyiciler
	2. Haritasını ve modelini çiz
	3. Beni tahmin et
	4. Zihin haritası
	5. Zaman çizgisi
	6. Görsel yardım
	7. Öğretmen merkezli zihinde canlandırma
	8. Gözünde canlandırma
	9. Dönerli canlandırma yazma
<i>Hareketli Etkinlikler</i>	1. Rol yapma ve taklit etme
	2. Anlaşma çemberi
	3. Vücut kullanılarak oluşturulan grafikler
	4. Dans ve hareket
	5. Şekil oluşturma
	6. Bir çizgide sıralan
	7. Bükülmüş sıralanmalar
	8. Bölme ve kaymak
	9. Değer çizgileri
	10. Karış don eşleş
	11. Birini bul
	12. İç-dış çemberler
<i>Akran Deste kli Etkinlikler</i>	1. Birleştirme
	2. Numaralanmış birlikte çalışan kafalar
	3. İkili çalışan kafalar

	4. Sınıfı harekete geçirme
	5. Hareketli gruplar
	6. İkili denetim
	7. Dörtlü-ikili ve tek
	8. Telefon
<i>Müzikli Etkinlikler</i>	1. Fon müziği
	2. Lirik dersler
	3. İki sesli şarkılar
	4. İki sesli şiir
	5. Grupça şarkı yazma
<i>Bilgileri Paylaşma Etkinlikleri</i>	1. Tahtada paylaşım
	2. Dolaşarak tartışma
	3. Dolaşarak geri dönüt verme
	4. Dönerli konuyu tekrarı
	5. Karış-eşleş-tartış
	6. Kısa ziyaret
	7. Sunum yapmak
	8. İç-dış Gruplar
	9. Gözcü
	10. Bilenlerin paylaşımı
	11. Paylaş ve karşılaştı
	12. Ayağa kalk ve paylaş
	13. Bireysel paylaşım
	14. Grup paylaşımı
	15. Grup görüşmeleri
	16. Üç basamaklı görüşme
	17. Üç kaçak
<i>Düşünceleri Yanıtma ve İfade etme Etkinlikleri</i>	1. Yazılı düşünce yansıtma
	2. Düşün-tartış-paylaş
	3. Düşün-tartış-dörtlü ol
	4. Grup ifadeleri
	5. Düşünme zamanı
	6. Zamanla sınırlandırılmış eşleş tartış
	7. Köşeler
	8. Bireysel zaman
	9. Benzerlik grupları

Yukarıda ifade edilen yapılandırılmamış informel iş birlikli öğrenme tekniklerinin bu doktora tez çalışmasının nicel boyutlarından birini oluşturan yarı deneysel kısımda nasıl uygulanacağına ilişkin birçok kaynaktan faydalanılmıştır (Akyol, 2005; Dixon-Krauss, 1996; Fuchs ve Fuchs, 2005; Hudson vd., 2005; Jonson, Johnson ve Holubec, 1986, 1994; İflazoğlu, 2003; Jolliffe, 2007; Kagan, 1989-1990, 1992, 1994; Kagan ve Kagan, 1998; Koskinen ve Blum, 1986; Mastropieri vd., 1999; NRP, 2000; Opitz ve Rasinski, 2008; Rasinski, 2010; Rasinski ve Padak, 2001; Rasinski vd., 2010; Samuels, 1979; Slavin, 1995; Tarım, 2003; Taşdemir, Taşdemir ve Yıldırım, 2009;

Topping, 1989, 2000; Welsch, 2006). Bu kaynaklardan uyarlanan yapılandırılmamış teknikler deneysel çalışma öncesi gerçekleştirilen farkındalık programına ve deneysel çalışmalar sırasında iş birlikli öğrenme gruplarına dâhil edilmiştir.

2.1.2.3. Etkili İş Birlikli Öğrenme Süreçlerini Geliştirmede Öğretmenin Rolü

İş birlikli öğrenme gruplarını eğitim ve öğretim ortamlarında kullanma öğretmenin rolünü pasifleştirmez. Aksine, öğretmen öğrencelerin iş birlikli öğrenme gruplarında etkinliklerini takip ederek gerekli olduğu anda onlara pozitif dönütler sağlayabilir ve öğrencilerin pozitif bağımlılık (sosyalleşme) becerilerini geliştirebilir. Öğretmenin iş birlikli öğrenme gruplarında öğrencilere sağladığı destek, öğrencilerin dersle ilgili beklenen spesifik bilişsel amaçlara daha kolay ulaşmalarını sağlar (Alhaidari, 2006).

Johson ve Johson'a (1994) göre öğretmenlerin öğrenme ortamında öğrencilerin ne zaman iş birlikli, ne zaman bireysel öğrenmeleri gerektiren etkinliklere ihtiyaç duyacaklarını iyi planlamaları gerekmektedir. Çünkü bu yapılandırma öğretim süreçlerinin önemli bir boyutunu temsil etmektedir. Buna ek olarak Johson ve Johson (1986), iş birlikli öğrenme yapılarının öğrenme ortamına uyarlanmasında öğretmenlere düşen rolleri aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

1. Öğretmenler dersin amaçlarını belirlemelidirler.
2. Öğretmenler grupların oluşumunu iyi planlamadılar.
3. Öğretmenler görevleri ve öğrenme amaçlarını öğrencilere iyi bir şekilde açıklamalıdır.
4. Öğretmenler grup çalışmalarını gözlemlemeli ve gerekli olduğunda öğrencilere yardım etmek için müdahalelerde bulunmalıdırlar. Bu şekilde öğretmenler öğrencilerin kişiler arası becerilerini geliştirebilir ve grup olma bilincini artırabilir.
5. Öğretmenler öğrencilerin başarılarını değerlendirmeli ve onlara değerlendirmeler hakkında geri dönütler sağlamalıdır.

Jolliffe (2007), öğretmenlerin iş birlikli öğrenme sınıflarındaki rollerinin geleneksel sınıflardakinden farklı olduğunu, öğretmenlerin öğrencileri destekleyerek daha fazla öğrenmeler için onları cesaretlendirdiklerini belirtmiştir. Bunun yanı sıra, bu

süreçte öğretmenlerin öğrencilerin kişiler arası becerilerini geliştirmek için değişik etkinlikleri öğrenme gruplarında dâhil ettiklerini belirtmiştir. Ayrıca Jolliffe, öğretmenlerin iş birlikli öğrenme ortamlarındaki görevlerini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

1. Öğrenme amaçlarının belirlenmesi, grup büyüklüğüne karar verilmesi, öğrencilerin grup haline nasıl getirileceği, grup rolleri, sınıfın organizasyonu ve gerekli olan materyaller.

2. Görevleri ve başarı için gerekli olan iş birlikli becerileri açıklama.

3. Öğrencileri izleme ve gerekli olduğu anda müdahalede bulunma.

4. Öğrencilerin nitel ve nicel olarak başarılarını değerlendirme, kendi başarıları ve grup olarak etkili olup olmadıkları üzerinde düşündürme, oluşturulan grup amaçlarının başarılması ve geliştirilmesine yardımcı olma ve başarıyı kutlama.

Cohen (1986, akt. Alhaidari, 2006), öğretmenlerin öğrencilerin pozitif yönde birbirlerine bağımlı olmalarını, gerektiğinde bağımsız hareket edebilmelerini ve kendi başlarına karar vermelerini sağlayıcı etkinlikleri öğrenme ortamlarına dâhil etmeleri gerektiğini belirtmektedir. Cohen, öğretmenlerin bunları başarabilmeleri için öğrencilerin öğrenme etkinliklerini grup çalışmaları sırasında izlemeleri gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin öğrencileri grup çalışmaları sırasında izlemeleri, öğrencilerin verilen görev üzerinde etkili bir şekilde çalışmalarını sağlamaktadır.

Meloth ve Deering (1999), öğrencilerin kompleks okuma ve yazma becerilerinin öğreniminde desteğe ihtiyaçları olduğunu, bundan dolayı öğretmenlerin öğrencileri izleyerek onlara model olmalarının önemli olduğunu altını çizmiştir. Bu destek sırasında öğretmenlerin öğrencilere doğrudan cevapları vermeleri yerine dolaylı bir şekilde öğrencilerin kendi ihtiyaçlarının yanıtlarına ulaşmalarını sağladıklarını ifade etmişlerdir.

Harwood (1995) tarafından yürütülen çalışmada iş birlikli öğrenme gruplarında grup üyeleri arasındaki tartışmaları kolaylaştırıcı roller üstlenen öğretmenlerle, bu süreçleri takip etmeyen öğretmenlerin öğrenme sürecindeki etkililiği karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar grup öğrenmeleri sırasında grup çalışmalarını izleyen ve grup üyeleri arasında yanan tartışmaları kolaylaştırıcı etkinlikler düzenleyen öğretmenlerin daha etkili bir öğretim süreci sağladıkları gözlenmiş ve bu sayede öğrencilerin grup

çalışmalarında verilen görevleri zamanında tamamlama performanslarının arttığı görülmüştür.

Genel olarak ifade edilenler değerlendirildiğinde öğretmenin grup çalışmaları sırasında öğrencileri izlemesi ve gerekli olduğunda model ve destek olması iş birlikli öğrenme çalışmalarının başarıya ulaşmasında, öğrencilerin verilerin görevleri tamamlamasında, olumlu bağımlılık becerilerinin geliştirilmesinde ve belirlenen grup ve öğrenme amaçlarının başarılmasında etkin rol oynamaktadır. Yine bu doktora tez çalışmasında da aşağıdaki tabloda ifade edilenler doğrultusunda iş birlikli öğrenme etkinlikleri sırasında araştırmacı tarafından öğrenci çalışmaları izlenmiş ve gerekli olduğunda doğru müdahalelerde bulunulup, öğrencilerin görevlerini devam ettirmeleri sağlanmıştır.

Tablo 4

Öğrencilerin Çalışmalarına Ne zaman Müdahale Edilir

Olması Gerekenler	Olmadığında Yapılması Gerekenler
Grup üyeleri birbirlerine yakın oturuyor.	Öğrencilerin sıralarını yakınlaştır.
Araç ve gereç çalışmalar için hazır durumda.	Kümedeki gerekli araç ve gereç konusunda bilgi verecek bir kişi seç.
Öğrenciler çalışmaya başladı.	Öğrencilerin ne yapmaları gerektiğini sor ve dönüt al.
Öğrenciler görevlerini sürdürüyorlar.	Herhangi bir yardıma ihtiyacın var mı?
Öğrenciler bireysel sorumluluklarını yerine getiriyor.	Arkadaşınıza kim yardım ediyor?
İsteksiz öğrenciler çalışmalara katılıyor.	Yapılan çalışma hakkında herkese sorular soracağım.
Öğrenciler ne öğrendiklerini ve nasıl öğrendiklerini birbirlerine açıklıyor.	Her birinizden öğrendiğinizi bana açıklamanızı isteyeceğim.
Gruplar etkili bir şekilde çalışıyor.	Buradaki problem nedir? Hangi yollarla bu problemi çözebiliriz?
Gruplar görevlerini tamamladılar.	Çok dikkatli ve detaylı yapıyorsunuz ama zamanınız bitmek üzere. Acele edip şu zamana kadar bitirmeniz mümkün mü?

2.1.2.4. İş Birlikli Öğrenme ve Akıcı Okuma

Araştırmacılar akıcı okumayı geliştirmek için çok farklı stratejiler geliştirmişlerdir. Geliştirilen stratejilerin birçoğu model olma, tekrarlı okumalar ve iş birlikli (akran destekli) çalışmaların birleşiminden oluşmuştur (Akyol, 2005, 2006; Dee Nichols, Rupley ve Rasinski, 2009; Rasinski, 2006b; Rasinski ve Hoffman, 2003; Rasinski, Homan ve Biggs, 2009; Rasinski vd., 2010; Samuels, 1979, 2006; Slavin, 1995; Topping, 1989, 2000; Young ve Rasinski, 2009). Özellikle öğrencilerin okuma becerileri geliştirmek için oluşturulan iş birlikli öğrenme çalışmaları literatürde karşımıza (akran öğretimi, sınıfça akran öğretimi, akran destekli öğrenme stratejileri, karşılıklı akran öğretimi, paylaşımlı ve rehberli okumalar, desteklenmiş okumalar, iş birlikli stratejik okumalar ve daha fazlası) farklı isimlerle çıkmış olsalar da hepsindeki ortak amaç, farklı bilişsel ve duyuşsal ön bilgilere sahip öğrencilerin birbirlerine, model ve destek olmalarını sağlayarak okuma becerilerini geliştirmektir (Bloom, 1984; Fantuzzo, King ve Heller, 1992; Fuchs, Fuchs, Mathes ve Simmons, 1997; Greenwood, Delquadri ve Hall, 1989; O'Donnell, 2006, Palincsar vd., 1987; Topping, 1989, 2000). Özellikle National Reading Panel (NICHD, 2000), iyi ve zayıf okuyucuların bir araya getirildiği iş birlikli öğrenme gruplarının (akran destekli grup çalışmaları) öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Geleneksel yöntemlerde genel olarak öğrenciler sesli okumak için bir kez fırsat bulabilirler ve sınırlı ders saatinden dolayı okumaları hakkında yeterli dönütler alamayabilirler. Bunun aksine iş birlikli öğrenme gruplarında öğrenciler birçok kez sesli okuma fırsatı yakalayabilir ve grup arkadaşlarından okumaları hakkında birçok kez dönüt alma imkânı bulabilirler (Alhaidari, 2006).

Kagan'ın (1995) ifade ettiği gibi dile ilişkin becerilerin kazandırılmasında öğrenme ortamına sunulan bilgilerin anlaşılır, çocukların gelişim özelliklerine uygun, doğru ve gereksiz bilgidan uzak olmasına dikkat edilmelidir. Dilin kazanımını kolaylaştırmak için bilgi anlaşılır olmalıdır. İş birlikli öğrenme grupları sunulan bilginin anlaşılmasına yardımcı olur. Çünkü grupta konuşan kişi konuşmasını arkadaşlarının anlayacağı şekilde ifade eder. Öğrencilerin gelişimsel düzeyi bireysel olarak başarabilecekleri alandır. Olası alan ise çocukların başkalarının desteğiyle neler yapabileceğidir. Bu ikisi arasındaki fark kişinin olası gelişim alanı olarak ifade edilir. İş birlikli öğrenme grupları öğrencilerin bu alandaki bilgilerini bir sonraki aşamaya

taşımaya odaklanır. Öğrencinin olası gelişim alanına anlaşılır bilgi sunulmuş olmasına rağmen öğrenci bu dilsel bilgiyi farklı kaynaklardan tekrarlı bir şekilde almadığı sürece kazanamayabilir. İş birlikli öğrenme grupları benzer iletişimlerin tekrarlanmasını engeller. Gruptaki her bir öğrenci kendilerindeki farklı düzeydeki dilsel becerilerle dinleyiciye geniş bir yelpazede farklı aktarımlarda bulunurlar. Dolayısı ile farklı kanallarda gelen tekrarlar bilginin daha iyi anlaşılmasını ve kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılmasını sağlar. İş birlikli öğrenme grupları öğrencilerin dile ilişkin becerilerin etkili, işlevsel, kişisel ve birbirleriyle ilişkili olarak sunulduğu öğrenme ortamlarıdır. İş birlikli öğrenme ortamlarının öğrencilere sağladığı en büyük avantajlardan biri metin üzerinde konuşma, anlayıp anlamadığını ifade etme ve sesli okuma gibi akıcılığı ve okuduğunu anlamayı geliştirici sayısız sıklıkta öğrencilere fırsatlar sunmasıdır. Özellikle yapılandırılmamış birçok iş birlikli öğrenme stratejisi (üç kere eşleş ve paylaş, iç dış çemberler vb.) öğrencilerin aynı konuda tekrarlı bir şekilde okumaları ve konuşmaları için fırsatlar yaratarak onların akıcılıklarını geliştirmektedir.

O'Donnell (2006) öğrencilerin iş birlikli öğrenme gruplarında kompleks görevler üzerinde rahatça çalışabileceklerini ve birbirlerinin çabalarını destekleyerek gruptaki her bir öğrencinin kendi ve grup amaçlarını yakalamalarını sağlayabileceklerini ifade etmiştir. Daha da önemlisi bu çalışmalar sırasında öğrencilerin birbirlerinin öğrenme süreçlerini izleyerek gerekli olduğunda sağlanan destekle bireysel ve grup kazanımlarının en üst seviyeye çıkarılacağını belirtmiştir. Dolayısı ile akran destekli okuma çalışmalarında farklı bilişsel becerilere sahip olan öğrencilerin birbirlerinin eksiklerini giderici rolü üstleneceğini açıklamıştır. Çünkü akran destekli öğrenmeler sırasında yüz yüze etkileşim, bireysel sorumluluk ve grup olma bilinci gibi önemli unsurlar her bir öğrenenin verilen görevden optimum düzeyde faydalanmasına olanak sağlar ve doğal orak uygun öğretimsel destekle akranlar birbirlerinin çabalarına etkili bir şekilde cevap verirler.

İş birlikli öğrenme süreçlerinde genel olarak daha başarılı öğrenciler, daha zayıf öğrencilerle bir araya getirilerek grup süreci içerisinde hem öğretmenin hem de öğrenenin süreçten fayda sağlamasına fırsatlar yaratılır. Akran destekli öğretim süreçlerine ilişkin teorik gerçekler ve nedenler Vykosky'nin (1978) bilişsel gelişim teorisi, bilgiyi işleme teorisi ve sosyal bilişsel teoriler içinde yatmaktadır. Daha başarılı olan akran, grup içerisinde daha zayıf becerilere sahip olan arkadaşına destek olarak ve

model olarak, geri dönütler vererek ve gerekli olan ipuçlarını sağlayarak onun olası gelişim alanının yeniden işlevsel hale gelmesine yardımcı olur. Zayıf öğrenciler, daha başarılı arkadaşlarının öğrenme sürecinde hangi stratejileri kullandıklarını gözlemleme fırsatları yakalarlar (Bandura, 1986, akt. O'Donnell, 2006). Cohen, Kulick ve Kulick (1982) tarafından yapılan meta-analiz çalışması, iş birlikli öğrenme gruplarının doğası gereği grup içerisinde sağlanan akran desteğinin ve öğretiminin öğrencilerdeki bilişsel ve duyuşsal özellikleri geliştirdiği sonuçlarını ortaya koymuş ve özellikle öğrenilen konuya ilişkin 65 araştırmanın tümünde de öğrencilerin tutumlarının arttığı gözlemlenmiştir.

Özellikle grup çalışmaları sırasında daha iyi durumda olan akranlarla sağlanan etkileşimin öğrencilerin bilişsel becerilerinin gelişimine büyük katkıları bulunmaktadır (O'Donnell ve King, 1999; Slavin, 1995; Topping, 2000). Daha deneyimli ve donanımlı olan öğrenciler, arkadaşlarının olası gelişim alanlarındaki bilişsel becerilerinin üst seviyelere çıkması için destek sağlarlar. Vygotsky (1978), olası gelişim alanını, çocukların bireysel olarak kendi başlarına yapabilecekleri ile yetişkin veya daha donanımlı akran desteği ile ulaşabilecekleri nokta arasındaki fark olarak ifade etmiştir. Dolayısı ile zayıf okuyucularla iyi okuyucuların bir araya getirildiği çalışmalarda iyi okuyucular zayıf okuyuculara model ve destek olarak onların akıcı okumalarını geliştirirler (Rasinski, 2010).

Eşli okuma çalışmaları, öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek için kullanılacakları en önemli yollardan biridir. Kuhn ve Stahl (2004), eşli okuma çalışmaları sırasında öğretmenlerin öğrencilerin birbirlerine yaptıkları sesli okumaları dinleyerek öğrencilerin okumalarında meydana gelen gelişmeleri kolayca izleyebileceklerini de ifade etmişlerdir.

İş birlikli öğrenme gruplarında sağlanan akran destekli okuma çalışmaları öğrencilerin birbirlerinden daha fazla sosyal ve akademik destek almalarını ve daha başarılı olmalarını sağlamaktadır. Bu içerik öğrencilerin daha fazla öğrenme sürecine motive olmalarını ve gerekli desteği alarak okuma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Özellikle iş birlikli (akran destekli) okuma çalışmalarında geleneksel yaklaşımlara nazaran öğrenciler daha fazla zamanı sesli okuma çalışmalarına ayırabilmektedir. Birçok çalışma (Topping, 1987a, 1987b) akran destekli okuma yaklaşımlarının öğrencilere daha fazla sesli okumalar için fırsatlar oluşturduğunu ve

aynı zamanda bu tür etkinliklerde daha zor metinlerin okunmasında grup üyelerinin birbirlerine gerekli desteği sağladığını göstermiştir. Birçok araştırmacı akran destekli okuma çalışmalarının öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek için çok sayıda alıştırmaya fırsatı sunduğunu belirtmiştir (Allington, 1980, 1983; Downing, 1982). Daha öncede ifade edildiği gibi bu tarz süreçlerin önemli faydalarından biri de öğretmenlerin sınıf içerisinde dolaşarak öğrencilerin okuma eylemlerini dinlemelerine ve gerekli dönütlerde bulunmalarına olanaklar sağlamasıdır. Dolayısıyla özellikle ilköğretimin farklı sınıf düzeylerinde akran destekli ve tekrarlı çalışmaların okuma etkinliklerine dâhil edilmesi öğrencilerin başta akıcı okuma olmak üzere birçok okuma becerisini olumlu yönde geliştirmektedir (Stahl ve Heubach, 2005).

Birçok araştırma iş birlikli okuma çalışmalarının öğrencilerin akıcı okuma çalışmalarını geliştirdiğini ifade etmiştir (Kuhn ve Stahl, 2004; Stahl, Heubach ve Cramond, 1997, akt. Alhadari, 2006). Yine akran destekli okuma çalışmaları sırasında iyi okuyucuların zayıf okuyuculara destek olması, iyi okuyucuların zayıf okuyucuların okumaları konusunda onlara geri dönütlerde bulunmaları (bilinmeyen kelimeler ve yanlış okunan kelimeler) öğrencilerdeki doğru ve akıcı okuma becerilerinin gelişimine büyük katkılarda bulunduğu ifade edilmiştir (Koskinen ve Blum, 1986; Meisinger, Schwanenflugel, Bradley ve Stahl, 2004).

Simmons, Fuchs, Fuchs, Hodge ve Mathes (1994), Greenwood ve diğerleri (1989) ve Mastropieri ve diğerleri (1999) yaptıkları araştırmalarda sınıf genelinde yürütülen akran destekli öğretim programlarında zayıf ve iyi okuyucularının birlikte okuma etkinliklerine dâhil edilmesinin ilköğretim öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirdiği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Vaugh ve diğerleri (2000) eşli okuma çalışmaları ile anlama odaklı stratejilerin ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerin okuma başarıları üzerindeki etkilerini incelemişler. Bu çalışmada da iyi ve zayıf okuyucular bir araya getirilerek okuma çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, okuma çalışmaları sırasında iyi okuyucuların zayıf okuyuculara daha fazla destek sağlayarak ve model olarak onların akıcı okumalarını ve kelime hazinelerini geliştirdiğini göstermiştir. Bunun yanında Vaugh ve diğerleri bu okuma çalışmaları sırasında öğrencilerin birçok kez sesli olarak okuma fırsatları yakalamalarının da onların akıcı okuma becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Oddo (2007) tarafından yapılan çalışmada tekrarlı okumalar kullanılarak yapılan karşılıklı akran öğretiminin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkileri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar tekrarlı okumalar kullanılarak yapılan karşılıklı öğretim gruplarında öğrencilerin birbirlerine yardım ederek okumalarını geliştirdiğini bunun da öğrencilerin akıcı okumalarında anlamlı artışlar sağladığını göstermiştir.

Semonick (2001) tarafından yapılan çalışmada eşli yapılan tekrarlı okuma çalışmalarının ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin sesli okuma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma için seçilen öğrencilerin doğru kelime tanıma becerileri açısından birbirine yakın özelliklerde olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmada önceden belirlenmiş gruplar deney (21 öğrenci) ve kontrol (17 öğrenci) grupları olarak atanmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere deneysel çalışma öncesi ve sonrası kendi sınıf düzeylerinde üç farklı kısa hikâyeden oluşan metinler okutturulmuştur. Üç haftalık deneysel çalışma boyunca deney grubundaki öğrenciler bu üç farklı kısa hikâyeyi eşli yapılan tekrarlı okumalarla çalışmışlar, kontrol gruplarındaki öğrencilerin ise normal okuma programlarına herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Her iki grup da aynı miktarda okuma öğretimi almışlar ve her iki grupta bulunan öğretmen de aynı plan ve programları takip etmiştir. Elde edilen sonuçlar, uygulama sürecinin kısa olmasına rağmen akran destekli tekrarlı okuma çalışmalarının kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin okuma hızı ve kelime tanıma becerilerinde kontrol grubundaki öğrencilerden daha başarılı olduğunu göstermiştir.

Fuchs, Fuchs ve Kazdan (1999) tarafından yapılan çalışmada akran destekli öğrenme stratejilerinin lise öğrencilerinin okuma yazma gelişimlerine ve okuma üzerindeki inançlarına etkisi araştırılmıştır. Araştırma örneklemini lise öğreniminde olan fakat okuma düzeyleri ikinci sınıf düzeyinde olan öğrencilerden seçilmiştir. Araştırma öncesinde ve sonrasında öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma düzeyleri değerlendirilmiştir. Her iki haftada bir iki kez uygulanan akran destekli öğrenme stratejileri 16 hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerle karşılaştırıldığında akıcı okumalarında anlamlı gelişmeler olduğunu göstermiştir.

Stevens ve Durkin (1992) tarafından yapılan çalışmada iş birlikli okuma ve yazma gruplarının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlamalarına,

kelime hazinelerine ve akıcı okumalarına etkisi araştırılmıştır. Yapılan ilk çalışmada öğrenci okuma gruplarının kullanıldığı altıncı sınıf 20 deney grubu ve 39 kontrol grubu belirlenmiştir. İkinci çalışmada ise öğrenci okuma ve yazma gruplarının kullanıldığı yedinci ve sekizinci sınıfların okuduğu iki okuldan deney grupları ve üç okuldan da kontrol grupları seçilmiştir. Deney gruplarında çocuk literatüründen seçile etkinlikler (kısa hikâyeler, bilimsel metinler ve efsaneler), doğrudan anlama stratejilerinin öğretimi ve sürekli olarak öğretmen tarafından izlenen iş birlikli öğrenme stratejileri (eşli okumalar, hazine avcılığı, kelime tanımada ustalaşma, özetleme, hikâye ilişkili yazma) işe koşularken, kontrol gruplarında geleneksel yaklaşımlar kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğrenci okuma ve yazma gruplarının kullanıldığı deney gruplarındaki öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin kazanımı açısından büyük faydalar sağladıklarını göstermiştir.

Alhaidari (2006) yapılan çalışmada iş birlikli öğrenme gruplarının dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin standart okuma programlarındaki akademik başarılarına etkisi araştırılmıştır. Araştırma yarı deneysel çalışma olup, araştırmanın örneklemini dördüncü ve beşinci sınıf erkek Arap öğrenciler oluşturmuştur. Araştırma öncesi ve sonrası öğrencilerin akıcı okumaları, kelime hazineleri, okuduğunu anlama başarıları, okumaya ilişkin tutum ve güdülenmeleri değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen veriler kovaryans analizi kullanılarak test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar deney ve kontrol grupları arasında akıcı okuma becerileri açısından deney grubu lehine anlamlı farklar olduğunu göstermiştir. Alhaidari, deney ve kontrol gruplarında bu farkların oluşmasında özellikle deney grubundaki öğrencilerin iş birlikli öğrenme ortamlarında birçok kez sesli okuma fırsatları yakaladıklarını, bu sesli okumalar sırasında sürekli olarak birbirlerine dönütler verdiklerini, iyi okuyucuların zayıf okuyuculara yardım ettiklerini, sürekli tekrarlı okumaların yapıldığını ve öğretmenin sınıf içerisinde dolaşarak gerektiğinde öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal ihtiyaçları ile ilgilendiğini ve doğal olarak bu değişkenlerin bu anlamlı sonuçların ortaya çıkmasında etkili olduğunu belirtmiştir.

2.1.2.5. İş Birlikli Öğrenme ve Okuduğunu Anlama

Öğrenciler öğretmen tarafından sunulan materyaller hakkında uzmanlaşmak için çaba gösterirler. Birlikte çalıştıkları zaman öğrenciler arasında oluşan etkileşim bu materyalin tüm yönleriyle anlaşılmasına olanak sağlar. Çünkü bu etkileşim öğrencilerin

bu materyalleri birbirlerine açıklamalarını, detaylarını ortaya koymalarını, bilgiyi organize etmelerini, öğrenme ortamına alternatif örnekler ve benzetmeler sunumlarını gerektirmektedir (O'Donnell, 1999). Bireysel öğrenme ve akranlarla öğrenme arasındaki fark bilişsel süreçlere nasıl odaklandıklarına bağlıdır. Winne (1995) bireysel öğrenmelerde bilginin iki kaynakla sınırlandığını [bireyin bilişsel kaynakları ve bireyin ulaşabildiği toplam bilgi kaynağı (kitaplar, veri tabanları vb.)], akran destekli öğrenme ortamlarında ise var olan kaynakların çok kolay bir şekilde genişletilebileceğini çünkü akranların, bireyin tek başına sahip olduğu bilgiden daha fazlasını ona sunabileceğini (bilgiyi derinleştirerek ve organize ederek) ve dolayısı ile akranların öğrenilen materyale organize edilmiş ve detaylandırılmış yeni bilgiler ekleyerek öğrenme sürecinin daha anlamlı hale gelmesini sağlayacaklarını belirtmiştir.

Butler ve Winne (1995) de öğrenme ortamında sağlanan geri dönütlerin öz düzenleme öğrenme etkinlikleri için içsel bir katalizör görevi üstlendiğini ve bu içsel dönüt katalizörünü, kendini izleme mekanizmasının oluşturduğunu açıklamışlardır. Butler ve Winne, öğrenme ortamında sağlanan geri dönütlerin farklı şartların oluşmasını sağlayan bilişsel süreçlerin niteliklerinin ve sonuçlarının doğasını tanımladıklarını, etkili öğrenenlerin öğrenme ortamında dâhil oldukları öğrenme etkinliklerinde kendilerine has bilişsel uygulamalar geliştirdiklerini ve öğrenme sırasında kendilerine içsel dönütlerde bulduklarını açıklamışlardır. Örneğin, bir etkinlik sırasında başarılı öğrenci verilen göreve nasıl aktif olarak dâhil olması gerektiğine yönelik bir plan geliştirir ve bu süreç çok kolay bir şekilde kontrol edilebilir. Bazı durumlarda örneğin şimdiki ve arzu edilen performans arasında bir fark olduğu zaman, bu öğrenciler bu açığı kapatmak için akran desteğinin sağlandığı iş birlikli öğrenme ortamlarında gerekli olan dışsal dönüte ihtiyaç duyarlar. Dolayısı ile öğrenme ortamında gerekli olan bireyin kendi öğrenmesini izlemesi, neyin ne zaman gerekli olduğuna karar vermesi ve içsel dönütün yetersiz kaldığı durumlarda gerekli dışsal dönütleri alarak gerekli değerlendirmelerde bulunmasını iş birlikli öğrenme ortamları en iyi şekilde sağlamaktadır (Butler ve Winne, 1995; Winne, 1985).

İş birlikli öğrenme ortamlarının oluşturulduğu okuma çalışmalarında öğrenciler birbirlerine destek olarak karşılaştıkları kelimeleri doğru ve hızlı bir şekilde tanımalarına yardımcı olabilir ve bunun sonucu olarak da bilişsel kaynakların birçoğunu karşılaştıkları metni anlamak için kullanabilirler. İş birlikli öğrenme çalışmaları

sırasında öğrenciler ön bilgilerini kullanarak karşılaştıkları materyali anlamak için en iyi şekilde birbirlerine destek olabilirler. Dolayısı ile daha deneyimli ve yeterli ön bilgiye sahip öğrenciler, okunan materyali daha da detaylandırarak grup üyeleri için anlaşılır hale getirir (Alhaidari, 2006). Benton'un (2005) da ifade ettiği gibi iş birlikli öğrenme yaşantıları öğrencilerin birçok öğrenme çıktısını kolayca başarmasını sağlamaktadır. Çünkü öğrenciler birlikte çalıştıkları zaman daha fazla zamanı yeni fikirleri keşfetmek, bilgileri yeniden organize etmek ve birbirlerinin daha fazla öğrenme sorumluluklarını alarak her bir grup üyesinin öğrenme sürecinden optimum düzeyde fayda sağlamasına kaynak sağlamaktadırlar. Aynı zamanda iş birlikli öğrenme ortamları öğrencilerin kompleks düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Hogan ve Pressley, 1997). Yine NRP (2000) iş birlikli öğrenme sürecini birçok akran öğretimi ve anlama stratejisini içine alan bir yöntem olarak tanımlamakta ve iş birlikli öğrenme çalışmaları ile öğrencilerin birlikte okuma çalışmaları yaparak hem okumalarını geliştirdiklerini hem de iş birlikli öğrenme sürecinde verilen etkinliklerin öğrencilerin anlamalarını geliştirecek stratejileri öğrettiğini açıklamıştır.

Bilgiyi işleme teorileri, iş birlikli öğrenme yaklaşımlarının dil öğrenimi sürecinde sağladığı grup tartışmalarının öğrencilerin bilgiyi derinleştirmelerine ve yeniden organize ederek işleyen belleğe/uzun süreli belleğe aktarmalarına yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu teoriler bilginin değişik uyaranlar aracılığı ile beyne geldiğini, gelen bu uyaranların duyuşsal alıcılar tarafından alındığını ve gerekli noktalara yönlendirildiğini belirtmektedirler. Duyuşsal bölgenin kapasitesi büyük olmasına rağmen, bilgiyi bekletme süresi çok kısadır. Dolayısı ile çevremizden her gün çok farklı sayıda uyaranlar almamıza rağmen bunların sadece bir kısmına dikkatimizi yoğunlaştırabiliriz. Sonuç olarak sadece belli bir miktardaki bilgiyi işleyen belleğe/uzun süreli belleğe aktarabiliriz (Schunk, 2004).

Araştırmacılar işleyen belleğin sınırlı kapasiteye sahip olduğunu, iş birlikli öğrenme ortamlarında sağlanan akran desteğinin dikkat süresinin ve işleyen belleğin sınırlılığından kaynaklanan zaafı dengeleyeceğini belirtmişlerdir. Örneğin öğrenciler okuduğunu anlama etkinliklerinde birlikte çalıştıkları zaman birbirlerinin deneyimlerini ve ön bilgilerini kullanarak okunan materyalin daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir, işleyen belleğin ve dikkat süresinin sınırlılığından kaynaklanan olumsuzlukları en aza indirebilirler. Her bir öğrenci okunan materyalin anlaşılmasında tamamlayıcı roller

üstlenirler. Dolaysı ile iş birlikli öğrenme deneyimleri öğrencilerin bilişsel süreçlerini destekleyerek okuduğunu anlama gibi birçok becerinin dâhil olduğu bilişsel eylemlerde yeterli hale gelmelerine yardımcı olur (Baddeley, 1992; Schunk, 2004; Wittrock, 1991).

İş birlikli öğrenme etkinlikleri akran desteğini, açık öğrenme amaçlarını, bireysel değerlendirme süreçlerini ve grup çalışmalarını vurgulayarak öğrencilerin okuduğunu anlama sürecindeki başarılarını artırmaya çalışır. Bundan dolayı iş birlikli öğrenmeler öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi yolunda akran destekli bilişsel kaynakları optimum düzeyde kullanma vasıflarını ön plana çıkararak öğrencilerin okudukları metni anlamaları için gerekli olan olası gelişim alanındaki potansiyelin artmasına yardımcı olur (Alhaidari, 2006).

Yapılan birçok çalışma iş birlikli öğrenmelerin okuduğunu anlamayı geliştirmede olumlu etkileri olduğunu göstermiştir (Ghaith, 2003; Stevens, Madden, Slavin ve Farnish, 1987; Shachar ve Sharan, 1994).

Taylor (2002) tarafından yapılan araştırmada sınıf genelinde uygulanan akran öğretiminin öğrencilerin seslendirme, akıcı okuma ve okuduğunu anlamaları üzerin etkisi araştırılmıştır. Araştırma Mississippi’de bulunan iki ilköğretim okulundaki üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin ve öğretmenlerin sürece ilişkin görüşlerine de başvurulmuştur. Toplam 60 öğrencinin katıldığı çalışmada bir okuldaki öğrenciler deney grubu diğer okuldaki öğrenciler ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Veriler üzerinde yapılan MANCOVA analizleri seslendirme, akıcı okuma ve okuduğunu anlama açısından deney grubu lehine anlamlı farkların oluştuğunu göstermiştir.

Van Keer’in (2003) yürüttüğü yarı deneysel doktora tez çalışmasında doğrudan okuma stratejileri öğretiminin ve iş birlikli öğrenme deneyimlerinin ikinci ve beşinci sınıf öğrencilerin okuduğunu anlamalarına, strateji kullanımına ve öz yeterlilik algılarına etkileri incelenmiştir. Yarı deneysel çalışma tüm okul yılı boyunca sürdürülmüştür. Kontrol gruplarında öğretmen merkezli öğretim süreçleri işe koşurken deney gruplarında doğrudan strateji öğretimi ve iş birlikli öğrenme deneyimlerinden faydalanılmıştır. Üç farklı deney grubunda ve benzer özelliklere sahip kontrol grubunda öntest, sontest ve kalıcılık testleri uygulanmıştır. Elde edilen veriler çoklu doğrusal regresyon analizleri kullanılarak çözümlenmiştir. Elde edilen sonuçlar çocuklara doğrudan strateji öğretim ortamlarının sağlanmasının ve çocukların

karşılaştıkları metinler hakkında etkileşimde bulunabilecekleri öğrenme etkinliklerine katılımlarının cesaretlendirilmesinin çocukların okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini göstermiştir.

Stevens ve diğerleri (1987) tarafından yapılan çalışmada yürütülen iki deneysel çalışma ile yapılandırılmış tekniklerden iş birlikli okuma ve kompozisyon yaklaşımının üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin dil becerilerine etkisi araştırılmıştır. Öğrenciler bu çalışmalar boyunca yazma, okuma ve diğer dil becerilerini heterojen kümelerde çalışmışlardır. Bu çalışmalar sırasında deney grubunda iş birlikli öğrenme etkinlikleri ile çalışan öğrenciler ders kitaplarındaki metinlerle ilişkili olacak şekilde eşli okuma çalışmalarından, kelime tanıma etkinliklerinden, hikâye yapılarından, tahmin ve özetleme etkinliklerinden faydalanmışlardır. Bunun yanında bu çalışmalar sırasında deney grubundaki öğrenciler bilişsel ve üst bilişsel stratejilerle ilgili olarak doğrudan öğretim almışlardır. Okuma ve yazma çalışmaları dışında öğrenciler dinleme ve konuşma etkinlikleri sırasında gelişen süreçleri birlikte planlamışlar, planlarını birlikte gözden geçirmişler ve gerekli düzeltmeleri birlikte gerçekleştirmişlerdir. Yine aynı zamanda deney grubunda iş birlikli öğrenme gruplarında çalışan öğrenciler iş birlikli yazma etkinliklerine dâhil edilmiş etkili ifade çalışmalarına yönelik doğrudan öğretim almışlardır. Araştırmacılar standart testlerden elde ettikleri veriler üzerinde yaptıkları analizlerde okuduğu anlama başarı puanları açısından anlamlı farklılaşmanın deney grubu lehine olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Wilson (1991) iş birlikli öğrenmenin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma için toplam yedi okul belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini 455 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Okullar deney ve kontrol grupları olarak ikiye ayrılmış; dört okul deney, üç okul kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney grubundaki öğretmenler, iş birlikli öğrenme stratejileri üzerine bir eğitim programına katılmışlardır. Dersler, deney gruplarında iş birlikli öğrenme yöntemi, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemi doğrultusunda işlenmiştir. Araştırmada, okuduğunu anlama başarı testi, öntest ve sontest olarak kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar okuduğunu anlama başarı puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Adams (1995) yapılandırılmış iş birlikli öğrenme tekniklerinden “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına ve benlik

saygılarına etkisini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu toplam 108 altıncı sınıf öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilerden 44'ünü zihinsel ve bedensel özürlere sahip öğrenciler oluştururken, 64'ünü ise herhangi bir problemi bulunmayan normal öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmacı çalışması için yarı deneysel yöntemleri tercih etmiş ve 44 özürlü öğrenciyi, 64 normal öğrenciyle birlikte beş farklı sınıfa yerleştirmiştir. Üç deney grubunda yapılandırılmış iş birlikli öğrenme tekniklerinden öğrenci takımları başarı bölümleri kullanırken, diğer iki sınıfta ise geleneksel öğretim stratejileri kullanılmıştır. Araştırmacı öğrencilerin kelime hazinelerini, okuduğunu anlama başarılarını ve benlik saygısı düzeylerini kullandıkları ders kitapları ile birlikte yayın evelerinin göndermiş oldukları standart testleri kullanarak değerlendirmişlerdir. Grupların öntestlerinden ve sontestlerinden elde edilen bulgulara göre deney gruplarında yapılandırılmış iş birlikli öğrenme tekniklerinden öğrenci takımları başarı bölümlerine göre çalışan normal ve özürlü öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarında büyük gelişmeler elde edilmiştir.

Turner (1995) iş birlikli akran çalışmalarının ve bireysel çalışmaların “gelişimsel okuma ve çalışma becerileri” dersine katılan düşük okuma başarılarına sahip üniversite öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu okuduğunu anlama testlerinden düşük puan alan toplam 48 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilerden 18'i kontrol grubuna, 34'ü ise deney grubuna atanmıştır. Deney grubunda öğrenciler iş birlikli öğrenme yöntemlerine göre çalışırken, kontrol grubundaki öğrenciler için ise bireysel çalışma stratejileri kullanılmıştır. İş birlikli ve bireysel yöntemlere göre çalışan öğrenciler arasındaki farkları değerlendirmek için farklı yedi test kullanılmıştır. Bu testlerin hepsinde de öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri farklı kıstaslara göre değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar iş birlikli öğrenme gruplarında çalışan düşük okuma başarılarına sahip üniversite öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinde, bireysel çalışma süreçlerine göre çalışan düşük okuma başarılarına sahip üniversite öğrencilerinden daha fazla gelişme olduğunu göstermiştir.

Rapp (1991) da iş birlikli öğrenme tekniklerinden “birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon” tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlamalarına kelime hazinelerine ve verilen kelimeleri oluşturan harfleri doğru bir şekilde söyleyebilme başarılarına etkisini araştırmıştır. Bu araştırma için iki farklı okulda öğrenim gören

toplam dört sınıftan 88 öğrenci seçilmiştir. Deney gruplarının öğretmenlerine iki gün süreyle iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniğini sınıflarında nasıl uygulayacaklarına ilişkin eğitim verilmiş ve iş birlikli öğrenme yönteminin temel felsefesi kazandırılmaya çalışılmıştır. Deney gruplarında öğretim yapacak öğretmenlerden 24 hafta süreyle normal okuma programlarını kullanarak iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniğini kullanmaları istenmiş, iki kontrol grubuna ise normal öğretim süreçlerine devam etmeleri belirtilmiştir. Deneysel çalışma boyunca deney ve kontrol gruplarındaki tüm öğretmenler benzer materyal ve içeriği kullanmışlardır. Deney ve kontrol grupları arasındaki farklar “Iowa Temel Beceriler” testi kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu testle öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri, kelime hazineleri ve kelimeleri oluşturan harfleri doğru bir şekilde söyleyebilme başarıları ölçülmüştür. Yine öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri “Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri” kullanılarak değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler öntestlerin kontrol değişkeni olarak kullanıldığı ANCOVA analizleri kullanılarak test edilmiştir. Bu araştırmadan da elde edilen sonuçlar iş birlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını geliştirmede kullanılabilecek güçlü bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur.

Yaman (1999) ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde kullanılan “birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon” tekniğinin öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlamadaki akademik başarıları ve Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma bir devlet ilköğretim okulunun iki dersliğinde öğrenim gören ilköğretim beşinci sınıf toplam 81 öğrenci üzerinde 9 hafta boyunca uygulanmıştır. Deney grubunda dersler birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniğine, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemlere göre işlenmiştir. Veri toplama aracı olarak okuduğunu anlama başarı testi, dinlediğini anlama başarı testi ve Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları toplam puanlarının deney grubu lehine anlamlı farklılaştığını göstermiştir.

Kuşdemir (2007) yaptığı araştırmada çoklu zekâ destekli iş birlikli öğrenme yönteminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarıları ve derse ilişkin tutumları üzerinde etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeline göre tasarlanmıştır. Uygulama, 2005-2006 eğitim-öğretim yılı güz yarısında, Adana İli Seyhan ilçesinde yer alan orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir devlet ilköğretim

okulunun üç dersliğinde okuyan toplam 115 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama 12 hafta sürmüştür. Dersler, deney grubunda çoklu zekâ kuramı destekli iş birlikli öğrenme yöntemine, kontrol gruplarında ise 2005–2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre hazırlanan ders planları doğrultusunda işlenmiştir. Dersler, deney ve birinci kontrol grubunda araştırmacı tarafından yürütülürken ikinci kontrol grubunda sınıf öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Çalışmada, ÇZK destekli iş birlikli öğrenme yönteminin öğretim sürecindeki etkisinin ortaya konulabilmesi için nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” deney ve kontrol gruplarına öntest-sontest olarak, “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” işlem öncesinde ve işlem sonrasında uygulanmıştır. Ayrıca “Teale Çoklu Zekâ Envanteri” araştırmanın başında öğrencilerin zekâ alanlarını belirlemek için kullanılırken “kişisel bilgiler formu” çalışma gruplarında yer alan öğrencilerin kişisel bilgilerini almak üzere uygulanmıştır. Nitel verilerin toplanmasında deney grubunda yer alan öğrencilerin sürece ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu ile “Grup Çalışmalarını Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen verilere göre, okuduğunu anlama başarı testi sontest toplam puanları açısından deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Smith (2005) hızlandırılmış okuma ve iş birlikli öğrenme yöntemlerinin lise birinci sınıf öğrencilerinin okuma başarıları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma, 25 onuncu sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Amerika'nın Florida eyaletinde öğrencilerin okuma becerilerini kapsamlı bir şekilde değerlendirmek üzere kullanılan standart testler kullanılmıştır. Elde edilen veriler kovaryans analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonunda, hızlandırılmış okuma ve iş birlikli öğrenmenin öğrencilerin okuma başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aksakal (2002) ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe öğretiminde iş birlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden biri olan “birlikte öğrenmenin” geleneksel öğretime göre okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkili olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma, 2001-2002 eğitim-öğretim yılı içerisinde 47 dördüncü sınıf öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Çalışma, deney ve kontrol grubu olarak belirlenen iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Okuduğunu anlama başarı testinden elde edilen sonuçlar, iş birlikli

öğrenme yönteminin okuduğunu anlama başarısı üzerinde, geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Susar (2006) tarafından yapılan çalışmada Türkçe dersinde çoklu zekâ Kuramına dayalı iş birlikli öğrenme yönteminin erişiş, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zekâ alanları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Yüz yetmiş sekiz öğrenciyle yapılan çalışma, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında, Türkçe dersinde 4. sınıflarda, 3 deney grubu, 1 kontrol grubuyla gerçekleştirilmiştir. Deney gruplarından birisinde çoklu zekâ kuramına dayalı iş birlikli öğrenme yöntemi, diğerinde iş birlikli öğrenme yöntemi, bir diğerinde ise çoklu zekâ kuramına dayalı öğrenme uygulanırken kontrol grubunda da 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı uygulanmıştır. İzmir’de yapılan araştırma Buca’da bir ilköğretim okulunda on dört hafta boyunca devam etmiştir. Araştırmanın verileri “Okuduğunu Anlama Başarı Testleri, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği ve Çocuklar için Çoklu Zekâ Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, varyans çözümlemesi (ANOVA), kovaryans çözümlemesi (ANCOVA), Bonferonni ve Scheffe testleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları okuduğunu anlama başarı testi sontest toplam puanları açısından anlamlı farkın hem iş birlikli öğrenme yöntemi hem de çoklu zekâ kuramına dayalı iş birlikli öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı deney grupları lehine olduğunu göstermiştir.

Stevens (2003) tarafından gerçekleştirilen projede öğrenci okuma ve yazma gruplarının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dil becerilerindeki başarılarına etkileri incelenmiştir. Bu proje ile birlikte ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin dil eğitimi ile ilgili var olan ihtiyaçlarını karşılayabilecek özellikte okuma ve yazma programlarının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Geliştirilen program; iş birlikli öğrenme yönteminin öğretim ortamlarında kullanılması, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusundaki okuma materyallerinin öğrenme ortamına getirilmesi ve dile ilişkin becerilerin öğrenme sürecinde birbirine dâhil edilmesi gibi ana unsurları içermiştir. Araştırma beş okulda toplam 3916 öğrenci ile yürütülmüştür. Okullardan ikisi programın uygulandığı deney gruplarını içerirken, diğer üç okul ise kontrol grupları olarak tercih edilmiştir. Grupların eşleştirilmesinde “California Başarı Testinden” elde edilen veriler kullanılmıştır. Okullarda eğitim verecek öğretmenlerin öğretmenlik

deneyimleri 2-25 yıl arasında değişmiştir. Deneysel çalışma öncesi deneysel çalışmanın yürütüleceği okullardaki öğretmenler yaz tatili boyunca 5 hafta, haftada yarım gün üçer saatten deneysel çalışmanın nasıl gerçekleştirileceği konusunda eğitilmişlerdir. Eğitim yılının başlamasından önce öğretmenlere öğrenci okuma ve yazma grupları ile ilişkili olan kitaplar ve materyaller dağıtılmıştır. Uygulama başladıktan sonraki ilk üç ay öğretmenler sadece gözlenmiş ve uyguladıkları yöntemin eksiklikleri hakkında kendilerine geri dönütler verilmiştir. Araştırmanın dördüncü ayından sonra araştırmacı tarafından öğretmenlerin bu yöntemi etkili bir şekilde sınıflarında uyguladıklarına karar verilmiş ve uygulama sürecini değerlendirmeye yönelik asıl gözlemler başlamıştır. Her bir öğretmen tesadüfi olarak belirlenen 3 tam gün gözlenmiştir. Gözlemler hakkında öğretmenlere herhangi bir bilgilendirme yapılmamış ve dolayısı ile öğretmenler yapılan gözlemlerin amacının farkına varamamışlardır. Her gözlem farklı iki araştırmacı tarafından farklı zamanlarda yapılmış ve geliştirilen gözlem formları ile öğretmenlerin ifade edilen iş birlikli öğrenme tekniğini ne kadar yeterli düzeyde uyguladıkları belirlenmiştir. Gözlemciler arası hesaplanan uyuma düzeyi genel olarak öğretmenlerin %91 oranında yöntemi sınıflarında etkili bir şekilde uyguladıklarını göstermiştir. Aynı zamanda yine sınıfta kullanılan “California Başarı Testinden” elde edilen veriler üzerinde yapılan MANCOVA analizleri, deney ve kontrol grupları arasında okuduğunu anlama açısından deney grupları lehine anlamlı farklar olduğunu göstermiştir.

2.1.2.6. İş Birlikli Öğrenme ve Kelime Hazinesi

İş birlikli öğrenme grupları öğrencilerin yeni kelimeleri farklı ortamlarda kullanmalarını sağlayarak, karşılan yeni kelimelerin daha kısa sürede öğrenilmesine yardımcı olabilir. Okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında kullanılacak farklı etkinliklerle farklı becerilere sahip grup üyeleri bilinmeyen kelimeleri birbirleri ile tartışabilir ve birbirlerinin daha kolay öğrenmelerine yardımcı olabilirler. Sonuç olarak bilinmeyen kelimelerin öğretiminde birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olan öğrenciler, öğrenilen kelimeler hakkındaki bilgilerini daha da zenginleştirerek kelime tanıma süreçlerini geliştirebilirler.

Kelimeleri sadece ezberleyerek öğrenme, onların uzun süreli bellekte depolanması için yeterli değildir. Okunulan metnin içerisinde bulunan kelimelerin sadece bireysel basit anlamlarıyla bağlantılar kurarak metnin anlaşılması mümkün olmayabilir. Öğrencilerin kelimelerin farklı anlamlarını, çoklu ve tekrarlı deneyimlerle

arkadaşlarından ve öğretmenlerinden destek alarak öğrenmeleri gerekmektedir (Alhaidari, 2006).

Nagy ve Scott (2000) kelime hazinesi bilgisinin çocuklara kazandırılması sürecinde göz önünde bulundurulması gereken beş farklı boyuttan bahsetmektedirler. Bunlar;

1. Öğrenciler kelimeleri yavaş yavaş öğrenmektedirler.

2. Kelimeler birden fazla anlama sahip olabilir ve aynı zamanda kelimelerin sahip oldukları bu anlamlar birbirleriyle ilişki olmayabilirler.

3. Kelimelerin öğretiminde ilişkililik önemli bir unsurdur. Kelimelerin tek başına öğretimi uygun olmayabilir. Dolayısı ile bir kelimenin öğretimi diğer kelimenin öğrenimini kolaylaştırabilir. Örneğin, “misafir” ve “ağırlama” kelimeleri “misafirperverlik” kelimesinin anlamının daha kolay anlaşılmasına yardımcı olabilir. Sonuç olarak kelimelerin bireysel öğretiminden çok, birlikte öğretimi benimsenmeli, bu süreçte öğrencilerin birbirlerine sağlayacakları deneyimlerden faydalanılmalı, anlamsal haritalardan, kelimelerin birbirleriyle benzeşen ve ayrışan özelliklerini gösteren modellerin öğretim sürecine dâhil edilmesine çalışılmalıdır.

4. Her kelime birden çok bilgi türüne sahip olabilir. Bazı kelimelerin konuşma dilinde ve yazım dilindeki kullanımları farklılaşabilir.

5. Her bir kelimenin sahip olduğu işlev birbirinden farklılaşmaktadır. Dolayısı ile kelimelerin anlamlarını bilmek onların nerede ne zaman nasıl kullanılacağını da kolaylaştırmaktadır.

NRP (2000) kelimelerin öğretiminde dolaylı ve doğrudan yolların birlikte benimsenmesinin, tekrarlı ve çoklu deneyimlerinin sağlanmasının, öğrencilere normal okuma programlarının dışında farklı zengin ortamların sunulmasının, öğrencilerin kelime hazinesi öğretim sürecine aktif olarak dâhil edilmesinin, kelime hazinesi öğretim süreçlerinin çocukların gelişimsel ve duyuşsal özelliklerine göre yeniden yapılandırılmasının, sürekli olarak yeni öğrenilenlerle eski öğrenilenler arasında bağlantılar kurulmasının, öğrencilerin yeni öğrendikleri kelimelerin sürekli olarak derlendirilmesinin, kelime hazinesi öğretiminde birden fazla yöntemin benimsenmesinin ve tüm bunların iş birlikli öğrenmeler içerisinde sunulmasının kelime hazinesi öğretimindeki başarıyı artıracığı sonuçlarını ortaya koymuştur.

Stevens, Slavin ve Farnish (1991) okuduğunu anlama ve kelime hazinesi geliştirme gibi bilişsel becerilerin doğrudan öğretiminin güç olduğunu, öğrencilerin bu becerilerin öğreniminde model olunmaya, yönlendirilmeye ve desteğe (bilişsel stajyerlik) ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler bu süreçte yavaş yavaş sorumluk alırlar ve zamanla tüm sorumluluk öğrenciye bırakılır. Birçok teorisyen bu bilişsel stajyerlik döneminin en önemli destekleyicisinin iş birlikli öğrenme yaşantıları olduğunu belirtmişlerdir (Brown, Collins ve Duguid, 1989; Collins, Brown ve Holum, 1991; Vygotsky, 1978). İş birlikli öğrenme yaşantılarında her bir öğrenci farklı bilişsel görevlerde daha iyi durumdadırlar ve akranlar birbirlerine ihtiyaç duydukları gerekli olan yardım ve desteği sağlarlar. Kelime hazinesi öğretimi gibi zor bilişsel kazanımların edinimi sürecinde iş birlikli öğrenme ortamları öğrencilerin birbirlerinin davranışlarını ve uygulamalarını gözlemlemelerine fırsat vererek olası gelişim alanlarındaki yeterlilik kazanmaya çalıştıkları bilişsel becerilerin içselleştirilmesini sağlar (Vygotsky, 1978). Doğal olarak bu ortamlarda öğrenciler birbirleriyle iş birlikli etkileşimler kurarak, kullandıkları stratejileri kendi ifadeleri ile birbirlerine açıklarlar ve bir sonraki kompleks bilişsel görev için birbirlerine yardım ederler. Bir şeyin anlaşılması, öğrencilerin birbirlerine açıklama yapmaları gerektiği veya bir fikri birbirlerine savunmaları gerektiği zaman ortaya çıkar. Bu gibi durumlar öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerini, sürece dâhil etmelerini ve dahası yeni öğrenme yolları aramaları için teşvik eder. İş birlikli öğrenme etkinlikleri öğrenenlerin birbirlerine ifade edecekleri derinleştirmeler ve genellemeler (sahip oldukları bilgiler hakkında) üzerinde düşünmelerini gerektirir. Bu genellemeler ve derinleştirmeler öğrencilerin ön bilgileriyle bağlantılar oluşturmalarını sağlayarak bilginin detaylı bir şekilde öğrenilmesine katkı sağlamaktadır (Stevens vd., 1991). Dolayısı ile bu yaklaşımları benimseyen öğretmenlerin öğrenme ortamlarında kullanacakları iş birlikli öğrenme yaşantıları ile öğrencilerin kelimelerin basit anlamlarını öğrenmelerinden çok derinlemesine ve uzun süreli bellekte yer alacak şekilde kelimelerin hem sentaktik hem de semantik özelliklerinin en iyi şekilde kavranılmasını sağlayabilirler.

Stevens (1994) öğrencilerin birbirlerine destek olma süreçlerinin öğrenme ortamlarına dâhil edilmesiyle öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirileceğini, öğrencilerin bilinmeyen kelimeler konusunda iş birlikli gruplarda kullanılacak farklı etkinliklerle birbirleriyle daha fazla etkileşimde olmalarının sağlanacağını ve böylelikle farklı ön bilgilere sahip öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerine daha fazla katkıda

bulunacaklarını belirtmiştir. Yine iş birlikli öğrenme gruplarında öğrencilere farklı kaynaklardan gelen tekrarlı deneyimlerin sağlanmasının, öğrencilerin iş birlikli öğrenme gruplarında arkadaşları tarafından bildikleri kelimeler ve yeni karşıladıkları kelimeler arasında bağlantılar kurmaları için cesaretlendirilmelerinin ve yeni karşılaştıkları kelimelerin birçok kez farklı etkinliklerle farklı ortamlarda gruptaki öğrencilere sunulmasının öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişiminde etkili olduğunu belirtmiştir.

Stevens ve diğerleri (1991) öğrenme ortamında öğrenilen konu hakkında detaylı dönüt alan ve veren öğrencilerin sunulan şeyden anlamı daha kolay şekilde yapılandırdıklarını ifade etmişlerdir. O'Donnell'ın (1990) da belirttiği gibi iş birlikli öğrenmeler öğrencilerin kelime hazinelerinin geliştirilmesi sırasında oluşan bariyerlerin yok edilmesinde ateşleyici bir rol oynamaktadır.

O'Donnell ve King (1999) öğrencilerin grup ortamında birbirlerine açıklamalarda bulunarak, oluşturulan grup etkileşimiyle öğrenme sürecinden daha fazla fayda sağladıklarını, arkadaşlarından gerekli dönütleri alamayan veya basit açıklamalarla yetinen öğrencilerin ise öğrenme sürecinden gerekli kazanımları sağlayamadığını dile getirmişlerdir.

Wilkinson (1994) kelime hazinesi öğretiminde kullanılan kelimelerin anlamlarını sözlükten bulma, anlamlarını deftere yazma, ezberleme vb. çalışmaların öğrenciler için sıkıcı olabileceğini bundan dolayı öğretmenlerin iş birlikli öğrenme etkinliklerini öğretim süreçlerine dâhil ederek bu süreci öğrenciler için daha çekici hale getirebileceklerini belirtmiştir. Wilkinson, iş birlikli öğrenme etkinliklerinin kelime hazinesini geliştirmede öğrenciler arasındaki beyin fırtınasını artırdığını bununda yeni kelimelerin öğrenimini güçlendirdiğini, öğrencilerin öğrendikleri kelimelerle yeni yazınsal ürünler ortaya koymalarını sağladığını bunun da herkesin katılımını gerektirdiğini ve böylece utangaç öğrencilerin kendilerine güven duymalarını sağlayarak daha fazla etkinliklere dâhil olmalarını sonuç olarak da arkadaşlarından daha fazla destek alan öğrencilerin bilişsel yardım gerektiren kelimelerin öğrenimindeki başarılarının arttığını ifade etmiştir.

Skeans (1992) da yürüttüğü çalışmada iş birlikli okuma ve kompozisyon yazma tekniğinin ilköğretim üçüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin kelime hazinelerine ve okuduklarını anlamalarını etkisini araştırmıştır. Elde edilen bulgular, iş birlikli öğrenmelerin anlamlı bir şekilde ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin kelime

hazinelerini geliştirdiğini gösterirken beşinci sınıf öğrencilerin başarılarında herhangi bir gelişme gözlenmemiştir.

Muldowney (1995) tarafından yapılan çalışmada eşli okuma çalışmaları ile geleneksel yapılan okuma çalışmalarının ilköğretim birinci sınıflardaki etkililiği karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular, eşli çalışan birinci sınıf öğrencilerinin anlamı bilinmeyen kelimelerin öğreniminde daha başarılı olduklarını gösterirken, bunu destekleyen etkenler olarak da eşli çalışan öğrencilerin sürekli birbirlerini desteklemeleri ve birbirlerine sürekli olarak dönütlerde bulunmaları gösterilmiştir.

Queen (2009) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında iş birlikli öğrenme yaklaşımları ile geleneksel yaklaşımların dilin farklı becerileri üzerine etkisi araştırılmıştır. Yapılan yarı deneysel çalışmanın örneklemini 216 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Deney grubunda iş birlikli öğrenme yapıları işe koşulurken, kontrol grubunda geleneksel yaklaşımlar kullanılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dile ilişkin becerileri Amerika'nın Georgia eyaletinde her yıl öğrencilerin bu becerilerini ölçmek için belirlenen standartlara göre hazırlanan ölçme araçlarından biri kullanılarak değerlendirilmiştir. 73 çoktan seçmeli sorudan oluşan bu testle öğrencilerin cümle yapıları ve ortam ipuçlarını kullanma becerileri ve kelime hazineleri ve okuduklarını anlamaları değerlendirilmiştir. Deneysel çalışma öncesi, boyunca ve sonrasında öğrencilerden ölçümler alınmıştır. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen veriler tekrarlı ölçümler ANOVA analizi ile değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre deney grubundaki öğrencilerin alıcı kelime hazinelerinde iş birlikli öğrenmelerin etkisiyle büyük artışlar görülmüştür. Araştırmacı elde edilen sonuçların deney grubu lehine anlamlı olmasında deney grubundaki öğrencilerin iş birlikli oyunlarla birlikte olma ruhu oluşturduklarını, bu ruhla birlikte etkinlikler sırasında herkesin birbirlerine yardım ettiklerini ve birbirlerinin ihtiyaçlarını karşıladıklarını, iş birlikli etkinliklerin öğrencilerin sosyal ve duyuşsal ihtiyaçlarını karşıladığı için öğrencilerin bilişsel görevlerini tamamlamada istekli olduklarını ve iş birlikli öğrenme etkinlikleri ile öğrencilerin dil ile ilgili çalışmalara birbirlerinin katılımlarını cesaretlendirdiklerini belirtmiştir.

McLaughlin ve Malone (1997) tarafından yapılan çalışmada da karşılıklı akran öğretiminin yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimine etkisi araştırılmıştır. Yedinci sınıftan toplam 20 öğrenci ve sekizinci sınıftan toplam 12

öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Her hafta yapılan uygulamalar sonrasında yeni öğrenilen kelimelerin tanımlarının öğrenilip öğrenilmediğini ölçen değerlendirmeler yapılmıştır. Kontrol gruplarında çalışmalar kelimelerin anlamlarının sözlükten araştırılması ve deftere yazılması şeklinde sürdürülürken deney grubunda ise aynı sürecin yanı sıra ikili gruplarda öğrencilerden birinin öğretmen diğersinin öğrenci olduğu flaş kart çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikte öğrencilerden biri sürekli olarak farklı kartları arkadaşına göstererek gösterdiği karttaki kelimenin tanımını vermesini istemiştir. Daha sonra görevler değiştirilmiştir. Bu çalışma sırasında öğrenci kelimenin tanımını yapamadığında arkadaşı, kartın arkasından kelimenin tanımını okumuş daha sonra diğer kelimelerle karıştırarak daha sonraki kartın anlamını arkadaşına yönlendirmiştir. Bu etkinlik sırasında öğretmen öğrencileri birbirlerini desteklemeleri ve birbirlerine yardım etmeleri için cesaretlendirmiştir. Sürekli yapılan ölçümlerden elde edilen analizlerin sonuçları, karşılıklı akran öğretimi gruplarında çalışan öğrencilerin kelime hazinelerinde büyük artışların olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacılar bu sonuçlara ulaşılmasında özellikle akran destekli öğretim gruplarında çalışan öğrencilerin doğru cevaplara ulaşılmasında birbirlerine alternatifler sunmalarının, birbirlerinin karar vermelerine yardımcı olmalarının, sürekli olarak karşılıklı yapılan izlemelerin ve değerlendirmelerin ve grup başarısının karşılıklı olarak güzel sözlerle ödüllendirilmesinin ulaşılan sonuçların elde edilmesinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Caposey ve Heider (2003) yaptıkları çalışmada, iş birlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışma bir ilköğretim okulunun dördüncü ve yedinci sınıf öğrencilerinden tesadüfi yolla seçilen 45 öğrenci ile on hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin okuma davranışlarına ilişkin ailelerin algılarını belirlemek için aile anketi; öğrencilerin okumaya ilişkin görüşlerini belirlemek için öğrenci anketi, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla okuma tutumları ölçeği ve kelime hazinesi testi veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Kelime hazinesi testleri her haftanın başında ve sonunda öntest-sontest olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda grupların öntest ve sontest sonuçları karşılaştırıldığında, iş birlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmede etkili bir yöntem olduğu ortaya çıkmıştır.

2.1.2.7. İş Birlikli Öğrenme ve Okuma Tutumları

Okuma eylemi çok fazla karmaşık bir yapıya sahiptir. Araştırmacılar sürekli olarak okumayı etkileyen değişik faktörler arasındaki ilişkileri incelemekte ve bu doğrultuda öğretimsel süreçlerin gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Donaldson, 2010). Örneğin, okuma tutumları ile okuma başarısı arasında olumlu ve yüksek bir ilişkinin olduğu, birinin gelişiminin diğerini olumlu yönde etkileyeceği ifade edilmektedir (McKenna vd., 1995; Sperling ve Head, 2002). Martinez ve diğerleri (2008) çocukların okul içi ve okul dışı okumaya ilişkin tutumlarının okumaya ayrılan zamanı ve okuma becerilerinin gelişimini etkilediğini belirtmişlerdir.

Smith (2004) okumaya ilişkin duygusal tepkinin bireyleri daha fazla okumaya veya daha az okumaya yönlendiren bir etken olduğunu ifade etmektedir. Duyuşsal faktörler sürekli olarak okuma programlarının önemli bir parçası olarak ifade edilmekte ve öğretmenler genel olarak tutumları, anlama öğretiminden sonra ikinci sıraya yerleştirmektedirler. Buna rağmen okullarda hala okuma tutumlarını geliştirmeye yönelik çok az zaman ayrılmaktadır. Dolayısı ile ilköğretimle birlikte öğrencilerin okumaya ilişkin pozitif tutumları azalmaya başlamaktadır. Bu yıllarda özellikle öğretmenler tarafından duyuşsal özelliklerin öğrencilere kazandırılmasına ve pozitif okuma tutumlarının geliştirilmesine çaba gösterilmelidir (Kush vd., 2005).

Whittinghan ve Stephanie (2009) öğrenme ortamında öğrenciler arasında oluşturulan sosyal etkileşim sürecinin onların birbirlerine yardımcı olmalarında, okuma sürecine ilişkin birbirlerini motive etmelerinde etkin rol oynadığını belirtmişlerdir. Whittinghan ve Stephanie, öğretmen tarafından okuma etkinliklerinin öğrencilerinin birbirleriyle etkileşim halinde olabilecekleri ortamlarda gerçekleştirilmesinin, öğrencilerin birbirlerine yardım ederek daha başarılı olmalarını ve başarılı olan öğrencilerin de okumaya yönelik pozitif tutumlar geliştireceklerini ifade etmişlerdir. Çünkü Vygotsky'e (1978) göre öğrenme ortamında başarılı öğrencilerle gerçekleştirilen işbirliği, öğrencilerin öğrenmelerini ve anlamalarını geliştirmektedir.

Özellikle birçok araştırma sosyal etkileşimin öğrenmeyi kolaylaştırdığını açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Okuma üzerine yapılan çoğu araştırma sosyal işbirliğinin başarıyı ve yüksek bilişsel düzeyleri geliştirdiği, okuma sürecine ilişkin isteği artırdığı ve bunun da çocuklarda daha fazla pozitif okuma tutumlarının

gelişmesine yardımcı olduğu sonuçlarını ortaya koymuştur (Almasi, 1995; Slavin, 1995; Wood, 1990).

Johnson ve Johnson (1986) iş birlikli öğrenme deneyimlerinin yarışmacı, bireysel ve öğretmenin aktif olduğu öğrenme ortamları ile karşılaştırıldığında, iş birlikli öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğrenilen konuya ilişkin daha fazla olumlu tutumlar sergilediklerini belirtmişlerdir.

Öğrenciler iş birlikli öğrenme gruplarında çalıştıklarında, beyin fırtınası yaparak daha kolay fikirler üretebilirler. İş birlikli öğrenme grupları, öğrencileri sahip oldukları bilgiler üzerinde düşündürmeyi, genellemelere ulaştırmayı ve yeni bilginin daha da derinleştirilerek grup üyeleri arasında paylaşılmasını sağlamaktadır (Miliş, 2000). Öğrenciler birlikte çalıştıklarında, düşüncelerini grup içerisinde paylaşarak karşılaştıkları problemi nasıl çözdüklerini birbirlerine anlatabilirler. Dolayısı ile bu süreç yetişkinin öğrenciye sağlayacağından daha anlamlı öğrenmeler sağlar. Öğrenciler ne kadar çok iş birlikli öğrenme gruplarında çalışırlarsa, tartışılırsa, birbirlerine soru sorarlarsa ve özetlemelerde bulunurlarsa o kadar çok anlayabilir ve öğrendikleri bilgiyi saklayabilirler (Caposey ve Heider, 2003). İş birlikli öğrenmeler kavramların daha iyi algılanmasını ve grup içindeki öğrencilerin birbirleri tarafından daha iyi anlaşılmasına olanaklar sunar (O'Donnell ve O'Kelly 1994). İş birlikli öğrenmeler kullanıldığında, öğrenciler daha güçlü bir yazma, dinleme, okuma ve konuşma becerilerine sahip olurlar. Farklı özelliklere sahip öğrencileri bir araya getirme, onların her birinin öğrenme ortamından daha fazla yararlanmasına fırsatlar sunar. Dolayısı ile öğrenciler gruplar ve çiftler halinde çalışırken, daha iyi öğrenciler zayıf öğrencilere yardım etmekten keyif alır ve bu şekilde kendi öğrenmelerindeki kalıcılıkları da artırmış olurlar (Elbaum, Moody ve Schumm, 1999).

İş birlikli öğrenmeler çocukları gerçek dünyaya hazır hale gelmelerini sağlayan bir yoldur. Bu süreçte öğrencilerin daha fazla öğrenme ortamına motive olmalarını, birbirleriyle daha iyi iletişim kurmalarını, birbirlerinin üst bilişsel becerilerini paylaşmalarını sağlayarak diğerlerinin kendilerinden daha fazla şeyler öğrenmelerine yardımcı olur (Bromley ve Modlo, 1997). Yapılan araştırmalar iş birlikli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin verilen görev üzerinde etkili bir şekilde çalışmalarını sağladığı, kolay bir sınıf yönetimi oluşturduğu, rahat bir sınıf ortamı yarattığı, öğrenciler arasında güçlü ve samimi ilişkiler meydana getirdiği, sorumluluk almayı

cesaretlendirerek ve öğrenme etkinliklerine daha katılmayı artırarak öğrencilerde öğrenilen konuya ilişkin daha fazla olumlu tutumların gelişmesine yardımcı olduğunu sonucunu ortaya koymuştur (Caposey ve Heider, 2003; Stevens vd., 1991; Taylor, 2002; Topping, Campbell, Douglas ve Smith, 2003; Udaka, 2009).

Johnson ve Johnson'a (1991) göre öğrenciler arasındaki etkileşim öğretimsel ortamlardaki başarıyı etkileyen en önemli faktörlerin başında gelmektedir. İş birlikli öğrenme ortamlarında öğrenciler işbirliği yaparak grup amaçlarını gerçekleştirmeye çalışır. Bu işbirliği ve destek sayesinde öğrenciler birbirlerinden daha fazla öğrenir, sürdürülen görevi tamamlamaya çalışırlar, daha üretici olurlar ve alternatif bakış açıları geliştirirler. Yine öğrenciler arasında gerçekleşen bu etkileşim öğrencilerdeki benlik saygısı, değerler, güdülenme, tutum vb. duyuşsal becerilerin pozitif yönde gelişmesine katkıda bulunur (Johnson ve Johnson, 1994; Marr, 1997).

Hollingsworth, Sherman ve Zaugra (2007) tarafından yapılan eylem araştırması projesinde iş birlikli öğrenme etkinlikleri ile öğrencilerin okuduğunu anlamalarının artırılması amaçlanmıştır. Yapılan bu eylem araştırmasında 51 birinci ve ikinci sınıf öğrencisi, 28 sınıf öğretmeni ve 51 birinci ve ikinci sınıf öğrenci ailesi olmak üzere toplam 184 kişi çalışmaya dâhil edilmiştir. Düşük test puanları, zayıf kelime tanıma becerileri, anlama sorularını cevaplamada yetersizlik gibi problemler çocukların okumalarını anlamadaki sıkıntılar olarak tespit edilmiştir. Araştırma boyunca veriler öğrenci anketi, öğretmen anketi, veli anketi, sürekli yapılan kayıtlar, bilgi verici ve hikâye edici metinlerin anlaşılıp anlaşılmadığını tespit etmek için hazırlanan kontrol listeleri ile toplanmıştır. Öğrenci anketi ile okumanın önemi hakkındaki düşünceleri ve okuduklarında nasıl anladıklarının tespit edilmesi amaçlanmış ve herhangi bir problem olmadığı görülmüştür. Veli anketi ile ailelerin evdeki okuma alışkanlıklarına yönelik görüşleri belirlenmiş ve bu anket velilerin evlerinde düzenli olarak çocuklarının okumalarına yardım ettiğini göstermiştir. Yapılan öğretmen anketi ile öğretmenlerin okuduğunu anlama konusundaki algıları belirlenmeye ve bu süreçte karşılaştıkları problemler ve sınıflarında kullandıkları çözüm önerileri öğrenilmeye çalışılmış ve çoğu öğretmenin okuduğunu anlamayı bir problem olarak ifade ettiği görülmüştür. Yine sürekli tutulan kayıtlarla her bir öğrencinin okuma düzeyinin ve etkinlikleri bu düzeylere göre yönlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu kayıtlar öğrencilerin ¼'ünün sınıf düzeyinin altında bir okuma düzeyine sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca anlama

kontrol listeleri ile öğrencilerin hangi okuma stratejilerinde uzmanlaştığı ve hangilerinin daha sıklıkla kullanıldığı karşılaştırmalı olarak tespit edilme çalışılmıştır. Bu sonuçlar da öğrencilerin okuma stratejilerinin kullanımında geniş bir yelpazeye yayılan farklı Bilgi düzeylerine sahip olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenler iş birlikli öğrenme, okuma tiyatroları ve rehberli okuma uygulamalarından birini araştırmada kullanmışlardır. Bu uygulamalar sırasında her bir çalışmanın doğası gereği öğrenciler okuduklarını anlamak için birlikte çalışmışlardır. İş birlikli öğrenme çalışmaları öğrenciler arasında pozitif etkileşimi cesaretlendirirken, öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanmalarını da geliştirmiştir. Öğrencilerin okuma başarılarını ve okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmiştir. Yine özellikle öğrencilerin okumaya ilişkin güdülenmelerinde ve pozitif tutumlarında büyük gelişmeler gözlenmiştir.

Yawn (2008) tarafından yapılan çalışmada akran yönlendirmeli ve tekrarlı okumaların öğrenme yetersizliğine sahip öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Yaşları 14 ile 17 arasında değişen toplam 8 öğrenci çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışmaya katılan tüm öğrencilerin öğrenme yetersizliklerine sahip olduğu çalışma öncesi tespit edilmiştir. Seçilen öğrenciler öntestlerden elde ettikleri puanlara göre öğretmen ve öğrenci olarak görevlendirilmiştir. Dört öğrenci öğretmen rolü üstlenirken, okuma becerileri daha düşük olan dört öğrenci de öğrenen rolünü üstlenmiştir. Öğretmen olan öğrenciler, öğrenen durumundaki arkadaşları için düzeltici okuma ve tekrarlı sesli okuma stratejilerini kullanmışlardır. Çalışmalar başlamadan önce öğretmen konumunda olan öğrenciler dört gün boyunca doğrudan öğretim ve düzeltici okuma, ses farkındalığının sağlanması ve tekrarlı okumalar hakkında eğitilmişlerdir. Çalışmalar haftanın beş gününde her gün yaklaşık iki saat olarak sınırlandırılmıştır. Deneysel çalışma öncesinde ve sonrasında araştırmaya katılan öğrencilerin akıcı okumaları, okuduğunu anlamaları, okuma başarıları ve okumaya ilişkin tutumları değerlendirilmiştir. Bu araştırmadan da elde edilen bulgular akran destekli çalışmaların öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarını geliştirdiği sonuçlarını ortaya koymuştur.

Stahl ve Heubach (2005) akıcı okuma ve otomatik kelime tanıma becerilerinin artırılmasına yönelik olarak yeniden şekillendirilen okuma programlarının etkilerini araştırmışlardır. Yapılan araştırma yaklaşık olarak iki yıl süreyle gerçekleştirilmiştir. Yeniden yapılandırılan okuma programlarında tekrarlı okumalar ve eşli okumalar,

öğrenci seçimine bağlı olarak gerçekleştirilen serbest okumalar ve evde gerçekleştirilen okumalar temel bileşenleri oluşturmuştur. Özellikle akran destekli eşli okumaların yeniden organize edilen okuma programına dâhil edilmesinde bu tarz çalışmaların öğrencilere destek içerikli ortamlarda metinler sunması, bu sürecin daha fazla öğrencileri okuma sürecine motive etmesi, okumaya ilişkin olumlu tutumları artırması ve okuma becerilerini geliştirmesi etkili olmuştur. Ayrıca akran destekli eşli okumaların öğrencilerin sesli okumaya ayırdıkları zamanı artırması, öğrencileri daha zor metinlerin okunması için cesaretlendirmesi ve bu tarz çalışmaların öğretmenlerin sınıf içerisinde rahatça dolaşarak öğrencilerin sesli okumalarını takip etmeleri için fırsatlar sunması, bu tekniğin de yenilen okuma programına dâhil edilmesini sağlamıştır. Programın etliliğinin sınanması amacı ile ilk yıl ve ikinci yıl araştırmaya toplam 84 öğrenci çalışmaya dâhil edilmiştir. İlk yıl öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflardaki yeni okuma programını yürütecek dört öğretmenin meslekî deneyimleri iki ile 10 yıl arasında farklılık göstermiştir. İkinci yıl çalışmaya toplam altı öğretmen daha dâhil edilmiştir. Bu öğretmenlerin de mesleki deneyimleri beş ile 10 yıl arasında değişmiştir. Araştırmaya katılan tüm öğrencilere okul yılının ilk ayı ve son ayında “Qualitative Reading Inventory” ve bireysel uygulanan, standart olmayan informel okuma envanterleri uygulanmıştır. Toplam 14 okulda iki yıl süre ile uygulanan yeni programın sonuçları öğrencilerin okuma başarılarında gözle görülür artışlar sağlamış, öğrencilerin ve öğretmenlerin programa ve okumaya ilişkin olumlu tutumlarının artmasına yardımcı olmuştur.

Topping ve Bryce (2004) yaptıkları çalışmada büyük ve küçük öğrenciler arasında oluşturulan akran gruplarının okuma ve düşünme üzerine etkilerini incelemişlerdir. Eşli düşünme ve eşli okuma çalışmalarının dâhil edildiği araştırmanın örneklemini bir okulda iki sınıfta öğrenim gören yedi yaşındaki öğrenciler ve başka bir okulda iki sınıfta öğrenim gören 11 yaşındaki öğrenciler oluşturmuştur. Deney grubundaki öğrenci konumundaki katılımcılar 28 iken öğretici konumundaki katılımcılar 31 öğrenciden oluşmuştur. Yine kontrol grubundaki öğrenci konumundaki katılımcıları 27 öğrenci, öğretici konumundaki katılımcıları ise 30 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın birinci bölümünde eşli okumaların kullanıldığı 6 haftalık bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma tüm gruplarda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ikinci bölümünde ise yaklaşık 10 hafta süren eşli düşünme çalışmaları deney grubunda gerçekleştirilirken kontrol gruplarında öğretmenlik yapan öğrenciler ve

öğrenci konumundaki katılımcılar eşli okuma etkinlikleri ile çalışmaya devam etmişlerdir. Düşünme becerileri ile ilgili öntestler birinci ve ikinci bölümün başında uygulanırken sontestler ise ikinci bölümünün başında uygulanmıştır. Yine okumaya ilişkin tutumlar ile ilgili öntestler çalışmanın birinci bölümünün başında gerçekleştirilirken sontestler çalışmanın ikinci bölümünün sonunda uygulanmıştır. Ayrıca katılımcıların araştırmaya ilişkin öznel dönütleri çalışmanın ikinci aşamasından sonra toplanmıştır. Bu araştırmanın sonuçları da akran destekli iş birlikli öğrenme ortamlarında birlikte çalışan öğrencilerin okumaya ilişkin olumlu tutumlar geliştirdiğini göstermiştir. Buna ek olarak araştırmanın sonunda deney grubundaki öğrencilerden elde edilen öznel yargılar da istatistiksel olarak ulaşılan öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının arttığı sonuçlarını desteklemiştir.

Heren ve Bickerman (2005) iki öğretmen olarak kendi çalıştıkları okullarda birinci sınıflarla yürüttükleri araştırmada okuma stratejilerinin ve akran destekli okumaların öğrencilerin okuma başarıları üzerine etkilerini incelemişlerdir. Araştırmacılar kendi çalıştıkları bireysel alanları (okuma stratejileri ve akran destekli okuma) birleştirerek bir eylem araştırması gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar uygulayacakları eylem araştırması ile birinci sınıf öğrencilerin birlikte çalışırken kelime tanımayı nasıl sağladıklarını ve metinle nasıl etkileşim kurduklarını öğrenmeyi amaçlamışlardır. Özellikle araştırmacılar akran destekli okuma stratejisini seçmelerindeki sebepleri; bu stratejinin öğrencilerin daha geniş bir yelpazede farklı türde kitapları birlikte okumaları için fırsatlar sunması ve bunun da öğrencilerin daha fazla kendilerine güvenen bireyler haline gelmelerine yardımcı olduğu şeklinde açıklamışlardır. Araştırmanın uygulandığı çalışma grubunu iki farklı sınıfta öğrenim gören toplam 43 öğrenci oluşturmuş ve çalışmalar bir yıl süre ile her hafta yaklaşık olarak yarım saat süreyle gerçekleştirilmiştir. Sınıfların birinde çalışmalar normal okuma öğretimi sürecinde gerçekleştirilirken diğer sınıfta çalışmalar okuma öğretiminin gerçekleştirildiği ders saatleri zamanlarında yapılmıştır. Öğrencilerin gruplandırılmasında buldukları okuma düzeyleri göz önünde bulundurulmuştur. Aynı okuma düzeyinde olan öğrenciler bir araya getirilmiştir. Bunun yanında öğrenciler arasında eşlemeler yapılırken öğrencilerin kişisel özellikleri ve birbirleri olan ilişkileri göz önünde bulundurulmuştur. Uygulama süresi boyunca öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda, seçilen kitaplara göre veya araştırmacıların amaçlarına ve öğrencilerin seçeneklerine göre bu eşlemeler değişmiştir. Eşlerin birlikte durma süresi iki hafta ile

sınırlandırılmış, bu süreç onların birbirlerini tanımaları için daha fazla zaman vermiş ve daha fazla birlikte okumak için fırsatlar yaratmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular da iş birlikli okuma etkinliklerinden öğrencilerin daha fazla keyif aldıklarını, daha fazla okuma için kendilerine boş zaman yaratma çabası içerisine girdiklerini ve okumaya ilişkin tutumlarında büyük artışlar olduğunu ortaya koymuştur.

Boland-Willms (1991) tarafından yapılan çalışmada akran destekli iş birlikli öğrenme etkinliklerinin ilköğretim öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlara etkisi araştırılmıştır. Bu araştırmada ilköğretim birinci kademedeki zayıf okuma tutumlarına sahip öğrencilerle daha üst sınıflardaki olumlu okuma tutumlarına sahip öğrenciler bir araya getirilmiştir. Olumlu okuma tutumlarına ve yetersiz okuma tutumlarına sahip öğrencilerin bir araya getirildiği eşler 10 hafta boyunca her hafta yaklaşık 15 dakika süren üç farklı oturumda bir araya gelerek birlikte çalışmışlardır. Araştırma sonunda yapılan değerlendirmeler akran destekli iş birlikli okuma etkinliklerinin zayıf okuma tutumlarına sahip okumayı öğrenmeye yeni başlayan öğrencilerin okuma tutumlarında pozitif yönde değişimler sağladığını göstermiştir.

2.1.2.8. Kuramsal Kısımın Genel Olarak Değerlendirilmesi

İyi bir okuyucu olabilme, metindeki bilgiyi hızlı ve doğru bir şekilde tanımaya, ön bilgileri kullanarak metindeki bilgiyi detaylandırmaya ve iyi bir şekilde organize etmeye bağlıdır. Dolayısı ile kelime bilgisi, kelime tanıma, akıcı okuma ve okumaya ilişkin pozitif tutumlar karşılaşılan yazılı materyallerin vermek istedikleri fikirlerin etkili bir şekilde anlaşılması için gerekli olan önemli faktörlerdir.

Son olarak 2005 yılında eğitim-öğretim programlarında yapılan değişikliklerle birlikte Türkçe Öğretim Programı da diğer ders programları gibi yeniden yapılandırılmıştır. Yapılan bu değişikliklerle Türkçe öğretimi; sadece dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili temel becerilerin geliştirilmesi değil, aynı zamanda metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri de geliştirme olarak anlaşılmaktadır. Böylece Türkçe dersi öğretiminde öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirme ön plana çıkmaktadır. Bunlara ek olarak; iletişim kurma, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, bilinçli kararlar verme, öğrenmeyi sürdürme gibi üst düzey becerilere de ağırlık verilmektedir. Buradan

hareketle öğrencilerin iyi bir okuyazar olmaları ve hayatları boyunca kullanacakları bilgi ve becerileri edinmeleri beklenmektedir (<http://iogm.meb.gov.tr>).

Yapılan bu değişiklikler Türkçe öğretiminde yeni ve çağdaş yaklaşımların benimsenmesini ve özellikle de öğrencilerin öğrenme ortamında akranlarıyla oluşturacağı etkileşimin yani iş birlikli öğrenmelerin Türkçe'ye ilişkin öğrenme alanlarının öğrenme sürecindeki etkililiğini ortaya koymuştur.

İş birlikli öğrenme etkinliklerinin öğrenme ortamlarında kullanılmasındaki amaçlar; öğrencilerin sosyal ve iletişim becerilerini geliştirmek, öğrenciler arasındaki hoşgörüyü ve akademik başarıyı artırmaktır. Araştırmacılar iş birlikli öğrenme ile birlikte öğrencilerin sınıf ortamında yarışmacı davranışları daha az sergilediklerini, birbirleriyle daha fazla işbirliği yaptıklarını ve farklı özelliklere sahip öğrenciler arasındaki ilişkileri daha fazla geliştirdiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Ayrıca, insanların en iyi şekilde öğrenmelerinin başkalarıyla işbirliği yaparak ve bizzat öğrenme ortamında aktif rol oynadıkları zaman gerçekleştiği bilinmektedir (Johnson ve Johnson, 1999; Lin, 2006).

İş birlikli öğrenme, Piaget, Vygotsky ve Carroll gibi birçok teorisyen tarafından da desteklenen bir öğretim modelidir. Piaget (1969, akt. Slavin,1995), yetişkinler tarafından yürütülen formel öğretimin bilişsel gelişimi artırmada çocuğun kendi arkadaşları ile oluşturduğu öğretim çevresine göre daha az etkili olduğunu ifade etmiştir.

Dewey'in (1963/1998) ifade ettiği gibi, ilerlemeci yaklaşıma göre deneyimler öğrenmenin içselleştirilmesinde ve anlamlı hale getirilmesinde rol oynayan önemli etkenlerden biridir. İş birlikli öğrenme yönteminin öğrenme ortamına sağladığı en önemli katkılardan biri olarak da bu gösterilebilir. Çünkü oluşturulan karma gruplarda öğrenciler etkinlikler sırasında farklı düzeylerdeki deneyimlerini öğrenme ortamına sunarak birbirlerinin öğrenmesine yardımcı olurlar. Bu da öğrenmenin ortak bir amaç doğrultusunda üst düzeyde gerçekleşmesini sağlar.

İş birlikli öğrenme yönteminin akademik başarı ve diğer değişkenler üzerinde etkililiğini ortaya koyan birçok araştırma bulgusu olmasına, yenilenen Türkçe Öğretim Programı'nda iş birlikli öğrenmeler üzerinde önemle durulmasına ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik farklı türde hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenmesine

rağmen iş birlikli öğrenmelerin Türkiye'deki öğrenme ortamlarında hâlâ tercih edilmediği ifade edilebilir. Ayrıca öğretmenlerinin sınıflarında özellikle okuma ve ona ilişkin becerilerin kazandırılmasında hala öğrencileri ezberlemeye yönlendirmesi, düz anlatım gibi geleneksel yaklaşımlarını tercih etmeleri ve öğrencilerin iş birlikli öğrenme gruplarında çalışarak okuma becerilerinde iyi bir noktaya gelmelerine izin vermemeleri gibi problemler yapılan değişik çalışmaların elde ettiği sonuçlar ile ortaya koyulmuştur.

Özellikle kuramsal kısımda ifade edilen birçok araştırmanın sonuçlarında da görüldüğü gibi iş birlikli öğrenme ortamları öğrencilerin bilişsel süreçlerinin etkin bir şekilde geliştirilmesine yardımcı olmaktadır. Çünkü öğrenciler iş birlikli öğrenme etkinlikleri vasıtası ile birlikte çalıştıkları için zihinlerindeki bilgileri kolayca detaylandırır ve organize ederler. İş birlikli öğrenme etkinlikleri öğrencilerin akıcı okumalarını, kelime hazinelerini, okumaya ilişkin tutumlarını geliştirerek ve farklı ortamlardan gelen öğrencilerin hem kendi ön bilgilerini hem de grup arkadaşlarının ön bilgilerini birbirleriyle paylaşmalarını sağlayarak öğrencilerin karışıklaştıkları metinleri daha iyi anlamalarına yardımcı olur.

İş birlikli öğrenme yeni bir yöntem olmamakla birlikte yıllardır varlığı bilinmekte ve yapılan birçok araştırmanın sonuçları da iş birlikli öğrenmelerin sınıf ortamındaki başarısını ortaya koymaktadır. İş birlikli öğrenmeler öğrenme ortamına dâhil ettiği bireysel sorumluluk, olumlu bağımlılık, yüz yüze etkileşimi, grup olma süreci ve başarı için eşit fırsat gibi önemli ilkeleri ile öğrencilerin öğrenme eyleminden en üst düzeyde yarar sağlamalarına yardımcı olmaktadır. Öğretmen olarak bizlere düşen ve bu doktora tezinde de ifade edildiği gibi iş birlikli öğrenmelerin öğretmenler tarafından Türkçe öğretim sürecinde okuma becerilerinin kazandırılması ile ilgili etkinliklere dâhil edilmesi ve öğretmenlerin bu süreci en iyi şekilde takip etmeleri gerekmektedir. Sonuç olarak, iş birlikli öğrenme etkinlikleri vasıtası ile öğrencilerimizin okumaya ilişkin becerilerini geliştirebiliriz.

3. BÖLÜM

3.1. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizlerine yer verilmiştir. Bu çalışmada nicel ve nitel veriler ayrı ayrı toplanmış ve analiz edilmiştir. Kullanılan açıklayıcı-sıralı karma yöntemle ilk olarak nicel veriler toplanmış ve nicel verilerden elde edilen sonuçlar ve durumlar nitel verilerle derinleştirilmiştir. Blustein ve diğerleri (1997, akt. Creswell, 2005) tarafından yapılan çalışmada yetişkinlerin okul çalışmalarına katılımları, iş memnuniyeti ve uyum süreçleri açısından incelenmiştir. Yapılan çalışmada ilk olarak nicel veriler toplanmış, bu verilerden yüksek ve düşük puan alan yetişkinlerin (aşırı örnekler) durumları, nitel görüşmelerle daha detaylı bir şekilde ortaya konulmaya çalışılmıştır. Yine aynı şekilde araştırmacı nicel olarak elde ettiği sonuçları, kullanacağı nitel veri toplama teknikleri ile de açıklamaya çalışabilir (Creswell ve Clark, 2007). Bu çalışmada da nicel olarak elde edilen veriler, öğrenci ve öğrenci velileri ile yapılan nitel görüşmelerle daha da detaylandırılmıştır.

3.1.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı açıklayıcı-sıralı karma yöntem kullanılmıştır. Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntemler, araştırmacının araştırma sürecinde kendisinden veya araştırmanın doğasından kaynaklanabilecek yanlışlıkları en aza indirmesine büyük katkılar sağlamak ve yapılan araştırmanın niteliğini artırmaktadır. Yapılan bir çalışmada veri kaynaklarını çeşitlendirme, elde edilecek sonuçların daha geçerli olmasına olanak sağlamaktadır. Örneğin, bir yöntemden elde edilen sonuçlar diğer yöntemi desteklemek ve açıklamak için kullanılabilir. Doğal olarak bu süreç araştırmacının elde ettiği verileri daha fazla detaylandırmasına olanak sağlayacaktır.

Özellikle karma yöntemlerle yapılan araştırmalarda takip edilen üç farklı strateji vardır. Bunlar;

1. Açıklayıcı-Sıralı Süreç (Açıklayıcı Yöntem Analizi-İki Aşamalı Yöntem):

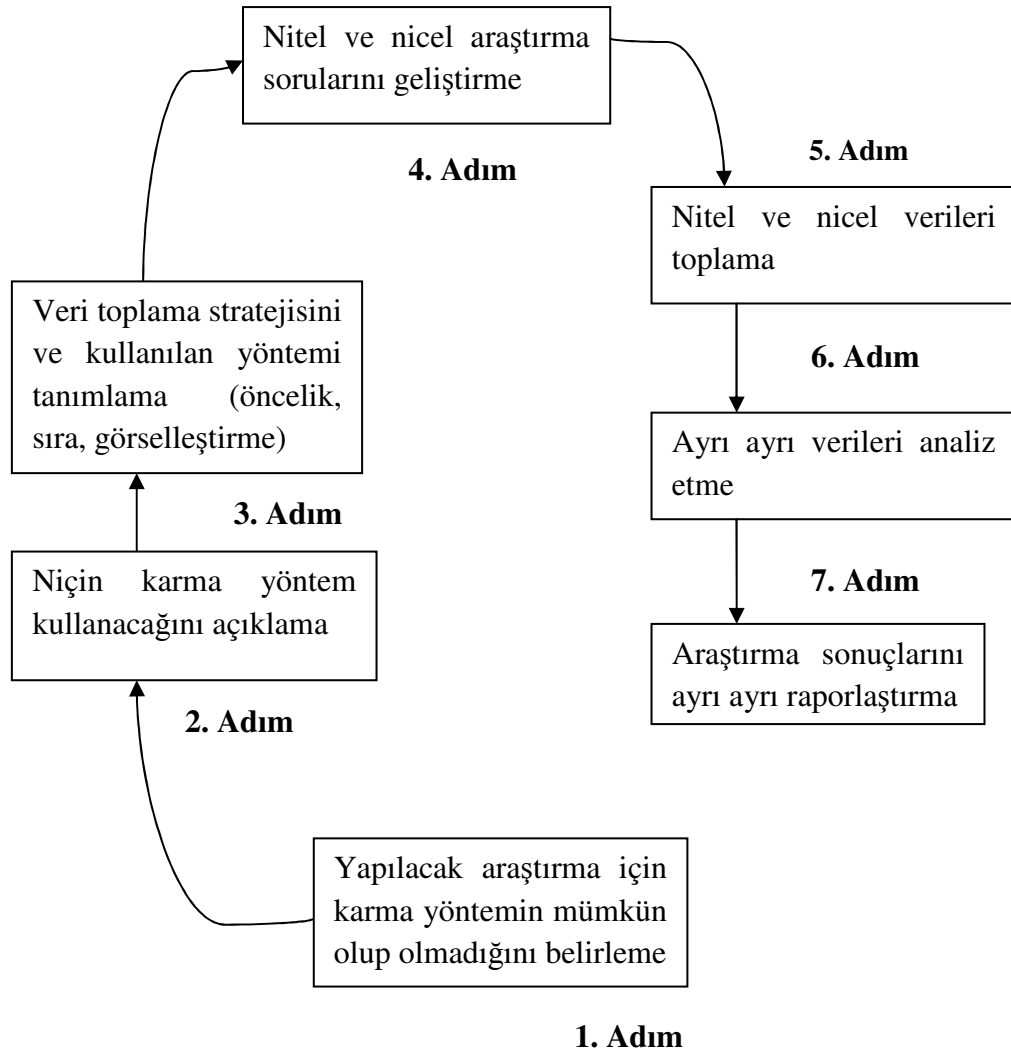
Araştırmacı ilk başta araştırmanın amaçları doğrultusunda nitel yöntemi daha sonra ise nicel yöntemi kullanarak daha büyük bir örneklemden elde edeceği verilerle evrene genelleme yapabilir. Alternatif olarak, araştırma nicel yöntemle başlayabilir daha sonra

detaylı bir inceleme yapabilmek ve araştırma amaçları doğrultusunda derinlemesine bilgilere ulaşabilmek için daha az bir örneklem üzerinde nitel yöntemle çalışabilir.

2. Eş zamanlı süreç: Araştırmacı, araştırma probleminin geniş bir analizini sağlayabilmek için nitel ve nicel yöntemi birleştirir. Bu modelde, araştırmacı her iki yöntemle aynı anda veriyi toplar ve daha sonra elde ettiği bilgiyi genel sonuçların yorumlanmasında kullanır. Yine aynı zamanda bir yöntemden elde edilen veriyi, diğer yöntemden elde edilen veri içinde yapılandırır.

3. Dönüştürücü süreç: Araştırmacı hem nitel hem de nicel yöntem perspektifini içeren kuramsal filmler kullanır. Yine aynı şekilde sıralı süreç ve eş zamanlı süreç yaklaşımları dönüşümlü olarak kuramsal filmler içinde kullanılabilir (Creswell, 2003).

Yapılan bu araştırmada da açıklayıcı-sıralı karma yöntem kullanılmıştır. Nicel yöntemle geniş bir örneklemde elde edilen veriler, nitel yöntemle daha az bir örneklemde elde edilen derinlemesine bilgilerle detaylandırılarak araştırmanın niteliği artırılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın deneysel süreci ile nicel veriler toplanırken deneysel süreç sonunda öğrenci ve velilerin iş birlikli öğrenme yöntemine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Nicel ve nitel yöntemlerin birleştirilmesi ile gerçekleştirilen veri çeşitlemesi, yapılan araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırarak çalışmanın nitelikli sonuçlar ortaya koymasına katkı sağlamıştır. Bu çalışmada yürütülen karma yöntemin uygulama basamakları Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. Araştırmada kullanılan açıklayıcı-sıralı karma yöntemin uygulama basamakları (Creswell, 2005, s. 523)'den uyarlanmıştır.

1. Adım: İlk adımda yapılacak araştırma için karma yöntemin uygun olup olmadığına karar verilmiştir. Araştırmacı hem nicel hem de nitel olarak veri toplama becerilerine, bu kadar karmaşık veriyi toplayacak zamana, farklı yöntemlerle çalışabilecek bilgiye ve donanıma sahip olup olmadığı konusunda kendisini sorgulamış ve yapılacak araştırmanın bilim camiasında kabul görüp göremeyeceğini irdelemiştir.

2. Adım: Karma yöntemin kullanılmasının mümkün olduğuna karar verildikten sonra niçin bu çalışmada hem nitel hem de nicel veriler toplanmasının gerekliliği betimlenmiştir.

3. Adım: Bu aşamada nicel ve nitel verilerde hangisine öncelik veya hangisinin daha önemli olduğu kararlaştırılmıştır. Veri toplama sürecinin sırası belirlenmiştir.

4. Adım: Yapılacak çalışmanın yöntemi tasarlandıktan sonra araştırma soruları oluşturulmuştur. Seçilen yöntem doğrultusunda ne tür araştırma sorularının oluşturulacağı düşünülmüştür. Genellikle araştırmalarda seçilen yöntem doğrultusunda araştırma soruları ya araştırmanın başında ya da araştırma sürecinin gelişimine göre oluşturulur. Örneğin iki aşamalı yöntemlerde ikinci aşama için önceden araştırma sorularını geliştiremezsiniz, bu sorular araştırma sürecinde ortaya çıkar. Üçgenleme yöntemlerinde araştırma sorularını önceden ifade edebilir daha sonra detaylandırabilirsiniz. Araştırmacı karma yöntemlerde açıklayıcı ve analitik sorular kullanabilir. Genel olarak nicel sorular bağımlı değişkenle bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi ifade etmektedir. Bu yüzden daha çok araştırma soruları nul hipotezi şeklinde veya sıklıkla kullanıldığı üzere alternatif yön gösteren hipotezler şeklinde yazılabilir. Nitel sorular ise doğası gereği açık uçlu ve yönlendirici olmamalı ayrıca araştırılan olguyu tanımlayıcı olması gerekmektedir (Clark ve Creswell, 2008). Bu araştırmada da seçilen karma yöntemin gereği araştırma soruları nicel bölüm için çalışma öncesinde belirlenmiş ve alternatif araştırma hipotezleri oluşturulmuştur. Çalışma açıklayıcı-sıralı karma yöntem olduğu için taslak olarak araştırma öncesinde hazırlanan nitel açık uçlu ve yönlendirici olmayan araştırma soruları araştırma sürecinin gelişimine göre nicel veriler elde edildikten sonra detaylı bir şekilde ifade edilmiştir.

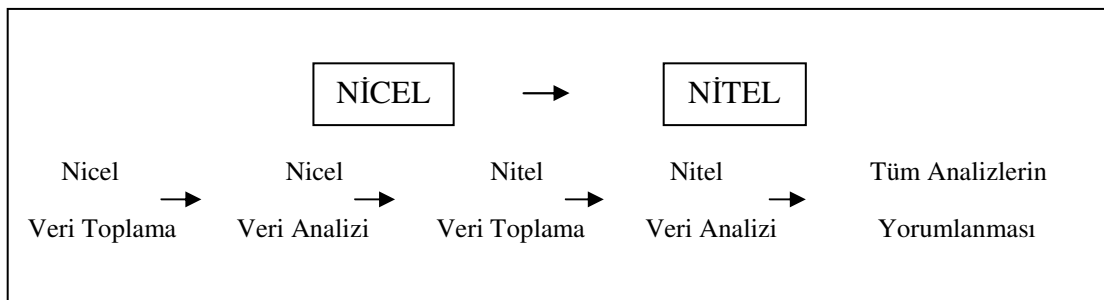
5. Adım: Karma yöntemler için veri toplama süreci araştırmacının oluşturduğu yöntemle doğrudan ilişkilidir. Bu aşama araştırmanın en uzun süren kısmı olmakla birlikte, bu aşamada araştırmacın en iyi şekilde elde ettiği bilgiyi kaydetmesi ve saklaması gerekmektedir. İstatistiksel programlar ve metin analiz programları veriyi depolamada kaydetmede ve kullanmada araştırmacıya büyük avantajlar sağlamaktadır. Bu çalışmada bunun için Microsoft Office, SPSS ve NVivo 8 programlarından yararlanılmıştır.

6. Adım: Araştırma sürecindeki veri analizi araştırmacının oluşturduğu yöntemle doğrudan ilişkilidir. Araştırmacı elde ettiği nitel ve nicel verileri açıklayıcı-sıralı ve keşfedici karma yöntemlerde ayrı ayrı analiz edebilme şansına sahip olduğu gibi, üçgenleme (çeşitleme) karma yöntemlerde elde ettiği veriyi aynı anda analiz

edebilir. Bu çalışmada açıklayıcı-sıralı (iki aşamalı) karma yöntemden faydalandığı için veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir.

7. Adım: Karma yöntemli araştırmalarda son adım çalışmayı raporlaştırmaktır. Bu araştırmada kullanılan açıklayıcı-sıralı (iki aşamalı) karma yöntemin gereği bir bölümde problem ve literatür detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Ondan sonraki bölümlerde ise veri toplama, analizi ve yorumlanması hem nicel hem de nitel aşamalar için ifade edilmiştir.

Bu çalışmada kullanılan açıklayıcı-sıralı yöntem, karma yöntemler arasında kullanılan en anlaşılır olanıdır. Süreç nicel veri toplama ve analizi ile başlayıp daha sonra nitel veri toplama ve analizi ile devam eder. İlk başta nicel veriler elde edilir, onu nitel veriler takip eder ve yorumlanma aşamasında her iki yöntemden de elde edilen veriler birleştirilir. Açıklayıcı-sıralı karma yöntemlerde nitel olarak toplanan veriler, nicel verilerin açıklanmasında ve yorumlanmasında bir yardımcı unsur olarak kullanılır. Böyle bir sürecin işletilmesinde nicel veri ve sonuçlar araştırılan problem hakkında genel bir resim ortaya koyarken nitel veriler bu resmin geliştirilmesinde, genişletilmesinde ve açıklanmasında etkin rol oynar (Creswell, 2005). Özellikle nicel olarak toplanan verilerde umulmadık sonuçlara ulaşıldığında nitel veriler bu sürpriz sonuçları açıklamak için işe koşular (Morse, 1991). Aynı zamanda bu karma yöntemin en önemli avantajlarından biri de uygulanabilirlik açısından kolay, basit ve anlaşılır olmasıdır. Açıklayıcı-sıralı karma yöntemde araştırmacının karşısına çıkabilecek en önemli problem, veri toplama sürecine harcanan zamanın uzunluğudur. Bu olumsuzluk hem nicel hem de nitel verileri aynı düzeyde etkilemektedir. Bu araştırmada kullanılan sıralı açıklayıcı karma yöntemin simgesel görünümü Şekil 6'da verilmiştir (Creswell, 2003).



Şekil 6. Açıklayıcı-sıralı karma yöntemin simgesel görünümü

3.1.1.1. Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Nicel Boyutu

Bu açıklayıcı-sıralı karma yöntemin nicel boyutu yarı deneysel çalışmadır. Aşağıda, bu araştırmada, yarı deneysel çalışmanın nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin gerekli bilgiler verilmiştir.

3.1.1.1.1. Yarı Deneysel Çalışma

Eğitimle ilgili çoğu deneysel çalışma, araştırmacının duruma çok fazla müdahale edemediği ortamlarda gerçekleşir. Katılımcıların araştırma için uygunluğu ve araştırmanın gerçekleştirileceği ortamlarla ilgili sıkıntılar yapay grupların oluşturulmasına imkân vermeyebilir. Yarı deneysel çalışma grupların yansız seçimini kapsar fakat katılımcıların gruplara yansız bir şekilde atanmasını içermez. Çünkü yarı deneysel çalışmalarda araştırmacı yapay olarak grupları oluşturamaz. Örneğin matematik programı ile ilgili yapılacak bir çalışmada bir okuldaki var olan dördüncü sınıfların deney ve kontrol grubu olarak kullanılması gerekmektedir. Bu öğrencilerin yansız bir şekilde gruplara atanması var olan eğitimsel sürecin aksamasına neden olacaktır. Doğal olarak araştırmacı zorunlu olarak var olan gruplardan yansız olarak gruplardan birini deney grubu, diğerini ise kontrol grubu olarak seçmek zorundadır (Creswell, 2003, 2005; Clark ve Creswell, 2008).

Araştırmacı öntest-sontest kontrol grubu yarı deneysel bir çalışmada var olan gruplardan birini kontrol grubu diğerini ise deney grubu olarak atar ve her iki gruba da öntestleri uygular. Yalnızca deney grubunda gerçekleştirilen deneysel etkinliklerden sonra sontestleri gruplara uygulayarak aralarındaki farklılıkları değerlendirir. Yarı deneysel çalışmalar, deneysel çalışmalarla karşılaştırıldığında birçok açıdan özellikle iç geçerlilik açısından birçok tehdit içermektedir. Bunun en büyük sebebi ise yarı deneysel çalışmalarda bireylerin gruplara yansız olarak atanmamasıdır. Yarı deneysel çalışmalar eğitimle ilgili araştırmalarda var olan grupların kullanılması açısından birçok avantaja sahip olmasına rağmen, birçok tehdidi de beraberinde getirmektedir. Burada araştırmacıya düşen en büyük görev, bu tehditleri deneysel süreçte en iyi şekilde açıklamaya çaba göstermesidir (Creswell, 2005). Bu araştırmada da açıklayıcı-sıralı karma yöntemin nicel boyutu için yarı deneysel çalışma yönteminin tercih edilmesinde çalışma yapılan okullarda öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına yansız bir şekilde atanmasının mümkün olmamasıdır. Araştırmacı yapılan analizler sonucunda birbirine benzeşik özellikler gösteren gruplar arasından bir deney ve iki kontrol grubunu yansız

bir şekilde atanmıştır. Özellikle benzeşik grupların yansız bir şekilde deney ve kontrol gruplarına atanması gerçekleştirilerek yarı deneysel çalışmanın kendisiyle birlikte çalışma ortamına getirdiği ve iç geçerliliği etkileyen tehditler en aza indirgenmeye çalışılmıştır. Yarı deneysel çalışmanın nasıl gerçekleştirildiği ile ilgili tüm açıklamalar aşağıda ayrıntıları ile birlikte verilmiştir.

Bu araştırmanın ilk aşmasında nicel veriler toplanmıştır. Türkçe dersinde iş birlikli öğrenme yöntemine göre yapılan öğretim ile uygulamadaki Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre yapılan öğretimin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, kelime hazinesi, akıcı okuma ve okuma tutumları üzerindeki etkisi sınanmıştır. Başka bir deyişle, bağımsız değişkenlerin (iş birlikli öğrenme, uygulamadaki Türkçe Dersi Öğretim Programı), bağımlı değişkenler (okuduğunu anlama, kelime hazinesi geliştirme, akıcı okuma ve okuma tutumları) üzerinde etkili olup olmadıkları sorusuna cevap aranmıştır. Bu bağlamda araştırmanın nicel boyutu, deneme modelinde bir çalışmadır. Neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği deneme modelleri; bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni etkilemesi, kontrollü koşullarda sistemli değişiklikler yapılması ve sonuçlarının izlenmesi ile olur. Bağımsız değişkendeki sistemli değişmelerin bağımlı değişkeni nasıl etkilediği görülmeye çalışılır (Karasar, 2004).

Deneysel bir çalışmanın nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin düşünmeye başlamadan önce araştırmacının aşağıdaki ifade edilen önemli noktaları gözden geçirmesi gerekmektedir:

- ❖ Grupların yansız atanması
- ❖ İlişkisiz değişkenlerin kontrol altına alınması
- ❖ Deneysel şartları manipüle etme
- ❖ Sonuçların değerlendirilmesi
- ❖ Grupların karşılaştırılması
- ❖ Araştırmanın geçerliğini etkileyen tehditler

Deneysel çalışma yapan araştırmacının araştırma sürecinde bireyleri deneysel sürece tesadüfi olarak görevlendirmesi gerekmektedir. Tesadüfi atama, deneysel süreçte bireylerin gruplara veya farklı gruplara yansız olarak atanmasıdır. Grupları tesadüfi belirlemedeki en önemli amaç, bireylerin kişisel özelliklerinden kaynaklanacak

yanlılıkların gruplara eşit derece dağılmasına katkı sağlamaktır. Grupları yansız atama vasıtasıyla, araştırmacı araştırma ile doğrudan ilişkisi bulunmayan bireylere ait kişisel özelliklerin (dikkat süresi, öğrenci yeterliği, sosyo-ekonomik düzey, anne ve baba eğitimi, güdülenme vb.) araştırma sonuçlarına olası etkisini en aza indirger. Bu süreç denkleştirme şeklinde de ifade edilir. Grupları denkleştirme, araştırmacının grupları yansız bir şekilde ataması ve gruplardaki her bir deneğe ilişkin herhangi bir değişkenin gruplar arasında eşit olarak dağılmasıdır. Uygulamada, bireylerin deneysel çalışmaya getirdikleri kişisel özellikler tam anlamıyla asla kontrol edilemez. Bazı yanlılıklar ve hatalar çalışma sonuçlarını daima etkileyecektir. Ancak, bu yanlılıklar ve hatalar gruplar arasında sistematik bir şekilde dağılarak araştırmacı kuramsal olarak yanlılığı yansız bir şekilde dağıtmış olur. Araştırmacının yansız seçim ile yansız atamayı birbirine karıştırmaması gerekir. Araştırmacılar yansız bir şekilde evrenden bir örneklem seçerler. Bu yolla, örneklem evreni temsil ettiği için araştırmacı çalışma boyunca elde ettiği sonuçları evrene genelleyebilir. Deneysel çalışmalarda birkaç nedenden dolayı yansız seçimin çalışmaya dâhil edilmesi zordur. Ya bireyler çalışma için uygundur ya da çalışmaya gönüllü olarak katılırlar. Yansız seçim deneysel çalışmalarda önemli olmasına rağmen, mantıksal olarak mümkün olmayabilir. Ancak iyi bir deneysel çalışmanın en önemli özelliği yansız atamadır.

Grupları yansız bir şekilde atamada, araştırmacının çalışmayla doğrudan ilişkisi olmayan ve uygulama ile sonuçlar arasındaki ilişkiyi etkileyebilecek ilişkisiz değişkenleri kontrol altına aldığı söylenebilir. İlişkisiz değişkenler; bireylerin seçimini, uygulama sürecini, istatistiksel analizleri ve sonucu etkileme olasılığı olan ve beklenenden farklı sonuçların oluşmasına neden olacak herhangi bir değişkenin etkisi olarak tanımlanabilir. Tüm deneysel çalışmalar araştırmacıların kontrol altına alamayacağı bazı yansız hatalara sahiptir. Araştırmacı mümkün olduğu kadar bu ilişkisiz değişkenleri kontrol etmeye çalışır. Yansız atama araştırmacı tarafından deneysel süreç başlamadan önce yapılandırılır ve araştırmacı diğer kontrol mekanizmalarını deneysel çalışma öncesi ve sonrası harekete geçirir (öntestler, ortak değişken (kontrol değişkeni), grupları eşleştirme, homojen örneklem ve grupları alt gruplara bölme ve her bir alt grubun sonuç üzerindeki etkisini araştırma). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda hangi sınıflarda hangi öğrencinin okuyacağı daha önceden belirlendiği ve bu öğrencilerin esnek bir şekilde yapılacak çalışmalar için sınıf değiştirme olasılığının mümkün olmaması nedeni ile gerçekleştirilen deneysel

çalışmalarda deney ve kontrol gruplarına öğrencilerin yansız atanması (bireyleri gruplara yansız olarak atama) mümkün olmamaktadır. Bundan dolayı bu çalışmada deneysel çalışma öncesi yapılan analizlerle (öntestler ve demografik özellikler) birbirine benzer özellikler gösteren beşinci sınıflar arasından bir deney grubu, iki tane de kontrol grubu rastgele olarak belirlenmiştir. Bundan dolayı bu araştırma yarı deneysel bir çalışmadır.

Deneysel çalışmalarda öntestler deneysel sürecin boyutlarını etkileyebileceği için genellikle sontestleri karşılaştırmak yerine öntestler, kovaryans analizi yöntemi kullanılarak istatistiksel olarak kontrol altına alınır. Ortak değişkenler, (kontrol değişkenleri), bağımsız değişkenle ilişkisi olmayan fakat bağımlı değişkenle ilişkili araştırmacının istatistiksel olarak kontrol altına almaya çalıştığı değişkenlerdir. Araştırmacı bir çalışmada bağımlı değişkeni etkilemesi düşünölen bu değişkenleri kontrol etmeye ihtiyaç duyar. Genellikle bu değişkenler öntestler şeklinde puanlanır. Bunun yanında bağımlı değişkenle ilişkili herhangi bir değişkende olabilir. Kovaryans analizi, ortak değişkeni (kontrol değişkeni) açıklayabilmek için bağımlı değişkene ilişkin puanları yeniden düzenler. Bu sürecin diğer anlamı, araştırma sürecinde bağımlı değişken üzerinde olası etkileri olabilecek değişkenleri kontrol ederek grupları denkleştirmektir. Bu test araştırmacıya uygulanan yöntem ve ulaşılan sonuçlar arasındaki ilişkiyi doğru bir şekilde değerlendirmesine olanak verir. Bu çalışmada da Kovaryans analizi kullanılarak grupların öntestlerinin bağımlı değişken üzerindeki etkisi manipöle edilmiştir.

Deneysel çalışmalarda kullanılan diğer bir süreç ise bir veya daha fazla bireysel özellik açısından katılımcıları eşleştirmeye çalışmaktır. Araştırmacı deneysel sürecin sonuçlarını etkileyebileceğini düşöndüğü bir veya daha fazla kişisel özellik ve yeterlilik (cinsiyet, öntest ve bireysel yeterlikler) açısından bireyleri denkleştirerek onları deney ve kontrol gruplarına atar. Bu çalışmada da seçilen okullardaki beşinci sınıflar arasından uygulanan testler sonucunda olabildiğince benzer özellikler gösterenler arasından deney ve kontrol grupları belirlenmiştir.

Araştırmacının deneysel süreçte ilişkisiz değişkenleri kontrol altına alabileceği ve grupların karşılaştırılabilir olmasına katkı sağlayabileceği diğer bir yöntem ise olabildiğince homojen gruplar kullanmaktır. Araştırmacı bireysel özellikler açısından çok az şekilde birbirinden farklılaşan grupları seçerek bunu sağlayabilir. Gruplardaki

öğrenciler kişisel özellikler açısından ne kadar çok birbirine benzerse araştırmacı o kadar çok öğrencilerin bireysel özelliklerini kontrol edebilir. Bu çalışmada da daha çok benzer özellikte öğrencilerin olabileceği varsayımı ile aynı sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okullarda çalışma yürütülmüştür.

Aynı şekilde araştırmacı yansız olarak gruplara atama yaptığı katılımcıları alt gruplara bölerek her bir alt grup açısından grupların benzer özellikler taşıyıp taşımadığını kontrol edebilir. Örneğin grupları kız ve erkek alt gruplar açısından benzer özellikler taşıyıp taşımadığını kontrol edebilir (Creswell, 2003, 2005; Salkind, 2000). Yine bu çalışmada da gruplar demografik özellikler açısından farklı gruplara bölünerek benzer özellikler gösterip göstermedikleri test edilmiştir.

Deneysel çalışmaların en önemli özelliklerinden biri de araştırmacının deney grubundaki bazı şartları fiziksel olarak manipüle etmesidir. Deneysel çalışmalarda araştırmacının bağımsız değişken üzerine odaklanması gerekmektedir. Deneysel çalışmalarda araştırmacı bağımsız değişkeni manipüle ederek bağımlı değişken üzerindeki etkisini araştırır (Clark ve Creswell, 2008). Bu çalışmada da bağımsız değişken olarak belirlenen iş birlikli öğrenme yöntemi deney grubunda manipüle edilerek öğrencilerin okuduğunu anlamalarına, kelime hazinelerine, akıcı okumalarına, okuma tutumlarına etkisi araştırılmıştır.

Bu araştırmanın nicel boyutunu oluşturan yarı deneysel çalışma sürecinde de yukarıda ifade edilen noktaların üzerinde titizlikle durulmuş ve böylelikle araştırmanın sonuçlarını etkileyebilecek tüm hataların ve yanlışlıkların gruplara eşit bir şekilde dağılmasına çaba gösterilmiştir.

3.1.1.1.1.Yarı Deneysel Çalışmanın Geçerliliği

Deneysel çalışmalarda en önemli olguların başında elde edilen sonuçların geçerliliği gelmektedir. Araştırmacının deneysel çalışma sürecinde elde edeceği verilerden en iyi sonuçlara ulaşabilmek için birçok noktaya dikkat etmesi gerekmektedir. Araştırmanın geçerliliğini tehdit edebilecek herhangi bir unsur doğal olarak elde edilecek verilerden doğru sonuçlara ulaşılması konusunda büyük problemlerin oluşmasına neden olacaktır. Sonuç olarak araştırmacı her ne şekilde olursa olsun araştırmasının sonuçlarını tehdit edebilecek unsurları ve bunlara karşı aldığı

önlemleri araştırmasının doğru bir şekilde değerlendirilebilmesi açısından belirtmek zorundadır (Creswell, 2005).

Bu aşamada yapılan yarı deneysel araştırmanın iç ve dış geçerliği için tehdit oluşturabilecek unsurlar ve onlara karşı alınan önlemler ifade edilmiştir.

3.1.1.1.1.1. İç Geçerlilik

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler ve deneyimleri ile ilişkili tehditler:

❖ **Zaman:** Deneysel çalışma sürecinde öntest ile sontest arasında geçen zamanı, araştırmacı en iyi şekilde kontrol etmek zorundadır. Fakat eğitimle ilgili deneysel çalışmalarda bu süreci sıkı bir şekilde kontrol etmek ve bütün gelişen olayları kontrol altında tutmaya çalışmak imkânsızdır. Ancak, araştırmacı deneysel çalışma boyunca hem kontrol grubunda hem de deney grubunda aynı etkinliklerin gerçekleşmesini sağlayarak (deney grubunda manipüle edilen bağımsız değişken hariç) bu olumsuz etkiyi en asgari seviyeye indirgeyebilir (Creswell, 2003, 2005; Clark ve Creswell, 2008). Bu çalışmada da deney ve kontrol gruplarında Türkçe Ders Programı'nın ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri için uygun gördüğü kazanımlar doğrultusunda dersler işlenmiştir. Deneysel sürecin gerçekleştirildiği Türkçe dersi temalarına tüm gruplarda aynı anda başlanmış ve aynı anda bitirilmiştir. Araştırmacı ile kontrol gruplarından birine giren sınıf öğretmeni, araştırma boyunca koordineli olarak çalışmıştır.

❖ **Değişim:** Deneysel çalışma boyunca bireylerde meydana gelen değişiklikler (örneğin, olgunlaşmak, daha güçlü, daha deneyimli ve daha duyarlı olmak gibi) öğrencilerin öntest ve sontest arasındaki başarılarını etkileyebilir. Örneklemin dikkatli seçimi (aynı sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin seçimi, aynı sınıf düzeyindeki öğrencilerin seçimi gibi), bu değişimin deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler üzerinde aynı derecede gerçekleşmesine katkı sağlar (Creswell, 2003). Bu çalışmada da aynı sınıf düzeyinde öğrencilerin seçilmesi ve bu seçilen öğrencilerin benzer sosyo-ekonomik düzeyden olması, bunun da benzer ön yaşamışlıkları beraberinde getirmesini sağlamıştır. Yapılan analizlerde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin benzer özelliklere sahip olduğunu göstermiştir. Yine ayrıca aynı sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin deneysel çalışma boyunca gelişim açısından benzer değişimler göstereceği, varsayım olarak kabul edilmiş ve yapılan araştırmanın varsayımları arasında gösterilmiştir.

❖ **Gerileme:** Araştırmacılar uç (ekstrem) puanlara göre gruplara öğrencileri seçtiklerinde doğal olarak bu öğrencilerin sontest puanları uygulanan yöntemle bakılmaksızın öntest puanlarından daha iyi veya daha kötü olacaktır. Araştırmacı deney ve kontrol grupları için bu anlamda birey seçiminde gerekli önlemleri alarak ortaya çıkabilecek problemleri baştan engelleyebilir (Creswell, 2005). Bu araştırmada da deneysel çalışma öncesi yapılan analizlerle deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama, alıcı kelime hazinesi, okuma tutumları ve akıcı okuma düzeyleri açısından benzer özellikler gösterdiği anlaşılmış, gruplar arasında öntestlerde oluşan farklılıkları gidermek içinde daha sonraki analizlerde kovaryans analizleri tercih edilmiştir. Araştırmanın daha önceki aşamalarında bahsedildiği üzere kovaryans analizi öntestler arasındaki farklılıkları istatistiksel olarak kontrol ederek öntestler arasında oluşan farklılığın olumsuz bir şekilde deneysel süreci ve deneysel süreç sonunda sontestlerden elde edilen bulguları etkilemesine izin vermez (Salkind, 2000).

❖ **Örneklem seçimi:** İnsan ile ilgili faktörler, çalışma ortamına sonucu etkileyen farklı tehditler getirebilirler. Örneğin seçilenlerin çok zeki olmaları, uygulanan yöntemle uyum sağlamaları veya uygulanacak yöntemle ilişkili ön bilgilerinin olmaları gibi faktörler deneysel çalışmayı olumsuz yönde etkileyebilir. Örneklem yansız olarak seçimi bir nevi bu olumsuz durumun ortadan kaldırılmasına yardımcı olmaktadır. Daha önce de bahsedildiği gibi örneklem yansız seçimi ile yansız atanmasının birbiri ile karıştırılmaması gerekmektedir (Creswell, 2003). Nicel araştırmacılar yansız bir şekilde evrenden bir örneklem seçerler. Bu yolla, örneklem evreni temsil ettiği için araştırmacı çalışma boyunca elde ettiği sonuçları evrene genelleyebilir. Deneysel çalışmalarda birkaç nedenden dolayı yansız seçimin çalışmaya dâhil edilmesi zordur. Ya bireyler çalışma için uygundur ya da çalışmaya gönüllü olarak katılırlar. Yansız seçim deneysel çalışmalarda çok önemli olmasına rağmen mantıksal olarak mümkün olmayabilir. Ancak iyi bir deneysel çalışmanın en önemli özelliği yansız atamadır (Creswell, 2003). Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okulların beşinci sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin durumları ve hangi sınıflarda okuyacakları daha önceden belirlendiği için yapılacak deneysel çalışmalarda belirlenen evrenden yansız bir örneklem seçimi veya öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına yansız bir şekilde görevlendirilmesi mümkün olmamaktadır. Bundan dolayı bu araştırmada da yapılan çalışma için gönüllü olan aynı sosyo-ekonomik düzeydeki okulların beşinci sınıflarından olabildiğince benzer özellikler taşıyan sınıflardan bir

deney ve iki kontrol grubu yansız olarak atanmıştır. Bundan dolayı çalışma yarı deneysel bir çalışmadır. Örneklem seçiminden kaynaklanabilecek olumsuzluklar araştırmanın sınırlığı içerisinde gösterilmiştir.

❖ **Çalışmadan ayrılma:** Çalışma sürecinde herhangi bir nedenden dolayı örneklem grubundan birilerinin deneysel çalışmayı bırakması araştırmacının elde edilen puanlardan sonuçlar çıkarmasını olumsuz yönde etkilemektedir (Creswell, 2005). Bu anlamda bu deneysel çalışmada böyle bir olumsuz durumla karşılaşılmamıştır.

❖ **Seçilen örnekleme ilgili etkileşimler:** Yapılan deneysel çalışmalarda seçilen katılımcıların geçmiş yaşantıları ile etkileşimi, örneklemin birbiriyle etkileşimi, belirlenen ölçme araçlarının örnekleme etkileşimi elde edilen sonuçları olumsuz yönde etkileyebilir. Örneğin, deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler farklı sosyo-ekonomik düzeylerden geliyorsa, geliştirilen ölçme aracı dene ve kontrol gruplarındaki öğrenciler tarafından farklı bir şekilde algılanıyorsa veya ölçme aracının ölçtüğü şeyde bir belirsizlik varsa bu durumların hepsi elde edilen sonuçların geçerliliğini olumsuz bir şekilde etkileyebilir (Creswell, 2003). Bu çalışmada da seçilen örneklemin aynı sosyo-ekonomik düzeyden seçilmesine dikkat edilmiştir. Bu anlamda deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler, ön deneyim açısından olabildiğince benzer özellikler göstermiştir. Yine aynı şekilde geliştirilen ölçme araçlarının güvenilirliği benzer örneklemlerde test edilmiş ve asıl uygulamada oluşabilecek belirsizlik en aza indirgenmiştir.

Deneysel çalışmada kullanılan yöntemlerden kaynaklanabilecek tehditler:

❖ **Deney ve kontrol gruplarının etkileşimi:** Deney ve kontrol grupları birbirleri ile iletişim halinde oldukları zaman kontrol grubundaki öğrenciler deney grubundaki öğrencilerden uygulanan yöntem ve gerçekleştirilen etkinlikler hakkında çok şey öğrenebilir. Bu da deneysel çalışmanın geçerliliğini olumsuz yönde etkileyebilecek sonuçlara sebebiyet verebilir. Bundan dolayı deney ve kontrol gruplarının etkileşim halinde olmaması gerekmektedir (Creswell, 2005). Bu çalışmada da deney ve kontrol grupları farklı okullardan ve farklı devrelerden seçilerek bu anlamda oluşabilecek olumsuz durumlar ortadan kaldırılmıştır.

❖ **Denkleştirme:** Deneysel bir çalışmada sadece deney grubunda farklı bir sürecin kullanılmasının oluşturacağı eşitsizlik elde edilecek sonuçların geçerliliğini olumsuz yönde etkileyebilir. Bundan dolayı aynı anda araştırmacının hem deney

grubunda hem de kontrol grubunda farklı etkinlikler gerçekleştirmesi gerekmektedir. Bundan dolayı deneysel çalışma süresince tüm grupların aynı anda farklı etkinliklerle çalışması gerekmektedir (Creswell, 2005). Bu çalışmada da deney grubunda iş birlikli öğrenme ile ilgili etkinlikler gerçekleştirilirken kontrol gruplarında Türkçe Öğretim Programı'nın uygun gördüğü etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

❖ **Yarışma:** Araştırmacı deney ve kontrol gruplarına görevlerini aynı anda herkesin duyacağı şekilde söylese kontrol grubundaki öğrenciler kendilerini deney grubundaki öğrencilerden daha başarısız olduğunu düşünebilir ve deney grubuyla yarışma içerisine girebilir. Araştırmacılar bu konuda deney ve kontrol gruplarının birbirinden farkındalıklarını azaltarak bu olumsuz durumdan kaçınabilir (Creswell, 2003). Bu çalışmada da bunlara gerektiğince dikkat edilmiş ve olabildiğince deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin etkileşime girme olasılığı en aza indirgenmiştir.

❖ **Moral Bozukluğu:** Deneysel bir çalışmada kontrol grubu kullanıldığı zaman kontrol grubundaki bireyler kendilerine haksızlık edildiğini düşünerek moral bozukluğu ve istenmeyen farklı ruh hali içerisinde olabilirler. Alınabilecek önlemlerden birisi deneysel çalışma bittikten sonra araştırmacı kontrol grubunda kısa bir süreyle deney grubunda gerçekleştirdiği etkinlikleri kullanabilir. Tabiki yapılacak bu çalışmaların hiçbiri sonuçları etkilemeyecek şekilde olmalıdır (Creswell, 2003). Bu çalışmada da deneysel çalışma bitip gerekli veriler toplandıktan sonra araştırmacının kendisinin girdiği kontrol grubunda bir hafta süreyle deney grubunda gerçekleştirilen benzer etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

Deneysel çalışmalar sırasında ortaya çıkabilecek problemler:

❖ **Uygulanan Test Sorularının Hatırlanması:** Deneysel çalışmalarda karşılaşılan önemli problemlerden birisi de araştırmacının uyguladığı testleri daha sonraki uygulamalarda örneklem grubundaki bireylerin hatırlamasıdır. Bazı deneysel çalışmalarda sonuçlar birbirinden farklı zamanlarda birkaç kez ölçülür (tekrarlı ölçümlerde ve araştırmalarda olduğu gibi). Bu da doğal olarak uygulanan testlerde soruların örneklem grubundaki bireyler tarafından hatırlanmasına ve doğru sonuçlar elde edilememesine neden olmaktadır. Araştırmacının böyle durumlardan kaçınması için ya aynı becerileri ölçen farklı soru maddelerini içeren benzer güvenilirlikte testler kullanması ya da tekrarlı ölçümlerden kaçınması gerekmektedir. (Creswell, 2005). Bu çalışmada da araştırmacı tekrarlı ölçümlerden kaçınarak uygulanan standartlaştırılmış

testlerdeki soruların öğrenciler tarafından hatırlanma olasılığını en aza indirmeye çalışmıştır.

❖ **Ölçme Araçları:** Öntest ve sontest arasında geçen zamanda araştırmacının uygulanan ölçme araçlarında değişikliklere gitmesi araştırmanın iç geçerliliğini etkileyen en önemli problemlerin başında gelmektedir. Örneğin, araştırmacı öntest ile sontest arasında geçen zamanda daha deneyimli hale gelerek kullandığı testteki veya ölçekteki puanlama standartlarını değiştirebilir. Bu da doğal olarak yanlış sonuçlara ulaşılmasına sebebiyet verecektir. Araştırmacının bu potansiyel problemi düzeltmesi ve aynı testleri kullanabilmesi için süreci standartlaştırması gerekmektedir (Creswell, 2005). Bu çalışmada da araştırmacı tarafından kullanılan testlerde ve ölçeklerde herhangi bir değişikliğe gidilmemiş ve standartlaştırılmış testler kullanılmıştır.

3.1.1.1.1.2. Dış Geçerlilik

Araştırma verilerinden ulaşılan sonuçların genellenebilirliği ile ilgilidir. Dış geçerlikle ilgili problemler araştırmacının örneklemden elde ettiği verilerden benzer örneklere, ortamlara gelecek ve geçmiş çalışmalara yönelik çıkarımlarda bulunmasına engel olur. Cook ve Campbell'e (1979) göre araştırmanın genellenebilirliğini tehdit edebilecek üç farklı durum deneysel çalışmalar boyunca ortaya çıkabilir.

❖ **Yanlış Örneklere Genellemeler:** Araştırmacının elde ettiği sonuçlar üzerinden diğer örneklere doğru olmayan çıkarımlarda bulunmasıdır. Araştırmacının bunu önlemesi için yapması gereken, elde ettiği sonuçları olabildiğince kendi çalışması ile benzerlikler gösteren örneklere genellemesidir. Bu araştırmadan da elde edilen verilerden ulaşılan çıkarımlar olabildiğince benzer örneklemlerle ilişkilendirilmiştir.

❖ **Yanlış Ortamlara Genellemeler:** Araştırmacının kendi deneysel çalışmasını gerçekleştirdiği ortamdan elde ettiği sonuçları farklı deneysel ortamlarda elde edilmiş sonuçlarla ilişkilendirmesidir. Örneğin özel okul, devlet okulundan farklı standartlara sahip olabilir. Dolayısı ile devlet okulundan elde edilmiş sonuçları özel okulda yapılmış çalışmalarla ilişkilendirmek ya da yapılacak çalışmalara ilişkin genellemelerde bulunmak doğru olmayabilir. Çünkü farklı bir araştırmacı farklı bir ortamda benzer bir çalışmayı gerçekleştirdiğinde farklı sonuçlara ulaşabilir. Bu anlamda

da bu çalışmada elde edilen sonuçlar olabildiğince benzer ortamlarda yapılmış çalışmalarla ilişkilendirilmiştir.

❖ **Zaman ve Uygulanan Yöntemin Etkileşimi:** Bu problem araştırmacının elde ettiği bulguları geçmiş ve gelecek çalışmalara genellediği zaman ortaya çıkar. Eğitimle ilgili deneysel uygulamalar özel bir zamanda gerçekleştirilebilir (örneğin, okul yılının başında) ve farklı bir zamanda uygulandığında aynı sonuçlar ortaya çıkmayabilir (örneğin, yazın veya ara tatillerde yapılan çalışmalar). Çünkü öğrenciler farklı bir ruh haliyle çalışmaya katılabilirler (gönülsüz, istemeyerek vb.). Bu ruh halindeki öğrencilerden elde edilecek verilerden ulaşılabilecek sonuçlar da çok sağlıklı olmayabilir. Bu anlamda çalışmanın sonuçları özellikle eğitim ve öğretim yılı kapsamı içerisinde yapılmış geçmiş ve gelecek çalışmalarla ilişkilendirilmiştir.

Daha önce de bahsedildiği üzere araştırmacının yansız seçim ile yansız atamayı birbirine karıştırmaması gerekir. Araştırmacılar yansız bir şekilde evrenden bir örneklem seçerler. Bu yolla, örneklem evreni temsil ettiği için araştırmacı çalışma boyunca elde ettiği sonuçları evrene genellebilir. Deneysel çalışmalarda birkaç nedenden dolayı yansız seçimin çalışmaya dâhil edilmesi zordur. Ya bireyler çalışma için uygundur ya da çalışmaya gönüllü olarak katılırlar. Yansız seçim deneysel çalışmalarda önemli olmasına rağmen mantıksal olarak mümkün olmayabilir. Ancak iyi bir deneysel çalışmanın en önemli özelliği yansız atamadır. Deneysel çalışmalarda yansız bir şekilde örneklem seçiminin yapılamaması zaten elde edilen sonuçların genellenebilirlik düzeyini olumsuz olarak etkilemektedir (Creswell, 2003, 2005). Ayrıca Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okulların beşinci sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin durumları ve hangi sınıflarda okuyacakları daha önceden belirlendiği için yapılacak deneysel çalışmalarda belirlenen evrenden yansız bir örneklem seçimi veya öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına yansız bir şekilde görevlendirilmesi mümkün olmamaktadır. Bundan dolayı bu çalışmada da yapılan çalışma için gönüllü olan aynı sosyo-ekonomik düzeydeki okulların beşinci sınıflarından olabildiğince benzer özellikler taşıyan sınıflardan bir deney ve iki kontrol grubu yansız olarak atanmıştır. Örneklem seçiminden dolayı çalışmanın genellenebilirliğini etkileyebilecek olumsuzluklar araştırmanın sınırlılığı içerisinde gösterilmiştir.

Bu yarı deneysel çalışmada, iş birlikli öğrenme yönteminin etkililiğini sınamak için bir deney ve iki kontrol grubu belirlenmiştir. Gruplar arası etkileşimi kontrol etmek amacıyla ikili eğitimin yapıldığı bir okuldan deney ve birinci kontrol grubu, diğer bir okuldan ise ikinci kontrol grubu seçilmiştir. Deney grubunda iş birlikli öğrenme yöntemi, kontrol gruplarında ise uygulamadaki Türkçe Öğretim Programı kullanılmıştır. Deney ve birinci kontrol grubunda dersler araştırmacı tarafından işlenmiştir. İkinci kontrol grubunda ise dersler sınıf öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Araştırmada deney ve kontrol gruplarına, deneysel işlemler başlamadan önce ve deneysel işlemlerin bitiminde çalışmada kullanılacak ölçme araçları uygulanmıştır. Ayrıca hazırlanan anket formu (nicel görüşme formu) ile deneysel süreç sonunda öğrencilerin iş birlikli öğrenme yöntemine ilişkin görüşleri ortaya konulmuştur. Bunun yanında araştırmanın başında deney ve kontrol gruplarının demografik özellikleri kişisel bilgiler formu ile belirlenmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunu oluşturan yarı deneysel süreç, “öntest-sontest kontrol gruplu” deneme modeline göre desenlenmiştir. Bu modelin simgesel görünümü Tablo 5’te verilmiştir (Cook ve Campbell, 1979; Creswell, 2005; Salkind, 2000; Shadish, Cook ve Campbell, 2002).

Tablo 5

Yarı Deneysel Çalışmanın Simgesel Görünümü

Zaman →				
Öğrencilerin Belirlenmesi	Gruplar	Öntest	Deneysel İşlem	Sontest
1- Öğrenciler evrenden yansız bir şekilde seçilmemiştir.	G1	O1	X	O2
2- Öğrenciler deney ve kontrol gruplarına yansız bir şekilde atanmamıştır.	G2	O3		O4
3- Var olan gruplardan deney ve kontrol grupları yansız olarak belirlenmiştir.	G3	O5		O6

G1: Deney Grubu**G2:** 1. Kontrol Grubu**G3:** 2. Kontrol Grubu**X:** İş Birlikli Öğrenme Yöntemi**O1,O3,O5:** Öntest Puanları**O2,O4,O6:** Sontest Puanları

3.1.1.1.2. Çalışma Grubu

Araştırma, 2008–2009 eğitim-öğretim yılı güz ve bahar yarıyılarında Kırşehir ili merkez ilçesindeki orta sosyo-ekonomik düzeydeki iki devlet ilköğretim okulunun üç dersliğinde öğrenim gören toplam 69 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın yürütüleceği okullar gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Türkiye İstatistik Kurumundan (TÜİK) Kırşehir il merkezindeki devlet ilköğretim okullarının gelişmişlik düzeyleri ile ilgili gerekli veriler alınmıştır (EK-1). Bu veriler doğrultusunda orta sosyo-ekonomik düzeyde olan okullar belirlenmiştir. İl Valiliği ve Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan resmi izinler (EK-2) doğrultusunda belirlenen okullara gidilmiş, okul müdürleri ve beşinci sınıf öğretmenleri ile görüşülmüştür. Çalışmalara katılmaya istekli ve benzer orta sosyo-ekonomik düzeydeki iki okulda çalışılmaya karar verilmiştir. Daha sonra belirlenen okullardaki beşinci sınıf öğrencilerine okuma tutumları ölçeği, kelime hazinesi başarı testi, okuduğunu anlama başarı testi, öğrencilerin akıcı okuma düzeylerini belirlemek için kendi sınıf düzeylerinde bir metin ve kişisel bilgiler formu uygulanmıştır. Elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda birbirine en yakın benzer özellikler gösteren 5 beşinci sınıf arasından bir deney ve iki kontrol grubu tesadüfi olarak atanmıştır. Gruplar arasındaki etkileşimi engellemek için deney ve kontrol gruplarının okulların eğitim yapılan farklı devrelerinden olmasına dikkat edilmiştir. Deney grubunda dersler araştırmacı tarafından iş birlikli öğrenme yöntemine göre gerçekleştirilen öğretim doğrultusunda hazırlanan ders planları doğrultusunda işlenirken birinci kontrol grubunda dersler araştırmacı tarafından İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan etkinlikler doğrultusunda yürütülmüştür. İkinci kontrol grubunda ise dersler sınıf öğretmeni tarafından İlköğretim Türkçe Dersi Programı'nda yer alan etkinlikler doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmalar deney grubunda dört hafta uygulanan yöneme ilişkin farkındalık programı ve 10 hafta uygulama süreci olmak üzere toplam 14 hafta süreyle gerçekleştirilmiştir.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Gruplarının Okullara Göre Dağılımı

Gruplar	OKULLAR			
	A-OKULU		B-OKULU	
	Sabahçı	Öğlenci	Sabahçı	Öğlenci
Deney Grubu	X			
1. Kontrol Grubu (K1)		X		
2. Kontrol Grubu (K2)			X	

Belirlen deney ve kontrol grupları aşağıdaki ölçütler açısından denkleştirilmeye (eşleştirilmeye) çalışılmıştır.

1. Okuduğunu anlama başarı testi öntest puanları,
2. Kelime hazinesi (alıcı kelime bilgisi) başarı testi öntest puanları
3. Akıcı okuma öntest puanları
4. Okuma tutumları öntest puanları
5. Cinsiyet
6. Kardeş sayısı
7. Aile büyüklüğü
8. Ailenin ekonomik durumu
9. Anne-babanın eğitim durumu,
10. Anne-babanın mesleği
11. Öğrencilerin I. dönem Türkçe dersi karne notları
12. Okunan kitap türü
13. Evde kütüphane bulunma durumu
14. Okuma sıklığı
15. Boş zamanları değerlendirme
16. Aile desteği
17. Arkadaş desteği

3.1.1.1.2.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama testi öntest toplam puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Testi Öntest Toplam Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Bonferroni
Deney	24	19.08	7.26	Gruplararası	798.961	2	399.481	6.576	.002**	
1.										
Kontrol (K1)	20	24.90	7.71	Gruplarıçi	4009.473	66	60.750			K2~D K1~D
2.										
Kontrol (K2)	25	26.92	8.34	Toplam	4808.435	68				

“~” Gruplararası farkı sembolize etmektedir.

**p<.01

Tablo 7 incelendiğinde analiz sonuçları, gruplar arasında okuduğunu anlama testi öntest toplam puanları açısından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F(2,66) = 6.576, p=.002$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Bonferroni testinin sonuçlarına göre, 1. ve 2. kontrol gruplarının okuduğunu anlama düzeylerinin deney grubuna göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama testi öntest toplam puanlarını denkleştirmek için daha sonraki istatistiksel çalışmalarda kovaryans (ANCOVA) analizi kullanılmıştır.

Herhangi bir deneyde bağımlı değişken sonsuz sayıda değişkenden etkilenebilir. Bu tür değişkenlerin denekler üzerindeki etkileri bir gruptan diğerine farklılık gösterebilir. Böyle bir durumda sadece gözlenen değerden yola çıkarak bulunan bağımlı değişken üzerindeki gruplararası farklar, işlem etkisinin anlamlı olup olmadığını gösterir mi? Bu sorunun cevabı büyük bir olasılıkla “hayır”dır. Sorun, bağımlı

değişkenle ilişkisi gözlenen değişken ya da değişkenlerin analize dâhil edilmesiyle çözülebilir. ANCOVA böyle bir mantığa dayanmaktadır.

ANCOVA bir araştırmada, etkisi test edilen bağımsız değişkenin dışında, bağımlı değişken ile ilişkisi bulunan ve ortak değişken olarak isimlendirilen bir başka değişkenin istatistiksel olarak kontrol edilmesini sağlayan bir teknik olarak tanımlanabilir. ANCOVA'ya genellikle öntest-sontest kontrol gruplu desenlerde, deney ve kontrol gruplarının sontest ölçümleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için başvurulmaktadır. Burada öntest ölçümleri ortak değişken olarak tanımlanmaktadır. Bu doğrultuda ANCOVA'nın gruplar arasında bazı değişkenler bakımından var olan farkları ortadan kaldırmak ve böylece bu değişkenlerin bağımlı değişkene olan etkilerinin gruplar için sabitlenmesini sağlamak amacıyla kullanılması önerilmektedir (Green ve Salkind, 2008; Salkind, 2000, 2006; Büyüköztürk, 1998).

3.1.1.1.2.2. Akıcı Okuma

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin akıcı okuma düzeyleri öntest toplam puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Gruplarının Akıcı Okuma Düzeyleri Öntest Toplam Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Bonferroni
Deney	24	69.79	22.58	Gruplararası	2405.592	2	1202.796	2.562	.085	
1.										
Kontrol (K1)	20	76.50	26.24	Gruplarıçi	30984.958	66	469.469			
2.										
Kontrol (K2)	25	83.80	16.04	Toplam	33390.551	68				

Tablo 8 incelendiğinde analiz sonuçları, gruplar arasında akıcı okuma düzeyleri öntest toplam puanları açısından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F(2,66) = 2.562$, $p=.085$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin akıcı okuma düzeyleri öntest toplam puanları deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

3.1.1.1.2.3. Okuma Tutumları

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okumaya ilişkin tutum öntest toplam puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Tutumları Öntest Toplam Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Bonferroni
Deney	24	127.50	17.83	Gruplararası	606.658	2	303.329	1.128	.330	
1.										
Kontrol	20	129.95	19.31	Gruplarıçi	1774.110	66	268.926			
(K1)										
2.										
Kontrol	25	134.44	11.82	Toplam	18355.768	68				
(K2)										

Tablo 9 incelendiğinde analiz sonuçları, gruplar arasında okuma tutumları öntest toplam puanları açısından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F(2,66) = 1.128$, $p=.330$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin okuma tutumları öntest toplam puanları deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

3.1.1.1.2.4. Kelime Hazinesi

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin kelime hazinesi testi öntest toplam puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Deney ve Kontrol Gruplarının Kelime Hazinesi Testi Öntest Toplam Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Bonferroni
Deney	24	38.67	13.79	Gruplararası	1791.678	2	895.839	5.268	.008**	
1.										
Kontrol (K1)	20	38.10	14.16	Gruplarıçi	11223.133	66	170.047			K2~K1
2.										K2~D
Kontrol (K2)	25	49.0	11.25	Toplam	13014.812	68				

“~” Gruplararası farkı sembolize etmektedir.

**p<.01

Tablo 10 incelendiğinde analiz sonuçları, gruplar arasında kelime hazinesi testi öntest toplam puanları açısından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F(2,66) = 5.268, p=.008$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin kelime hazinesi düzeyleri deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Bonferroni testinin sonuçlarına göre, 2. kontrol grubu ile deney ve 1. kontrol grupları arasında 2. kontrol grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının kelime hazinesi testi öntest toplam puanlarını denkleştirmek için daha sonraki istatistiksel çalışmalarda kovaryans (ANCOVA) analizi yapılmıştır.

3.1.1.1.2.5. Kişisel Bilgiler

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler; okuduğunu anlama, kelime hazinesi, akıcı okuma ve okumaya ilişkin tutumların yanı sıra cinsiyeti, kardeş sayısı, evde oturan kişi sayısı, oturdukları evin kendilerine ait olup olmaması, ailenin maddi durumu, anne-babanın eğitim durumu anne-babanın mesleği ve güz dönemi Türkçe dersi karne notları ile ilgili değişkenler açısından da deneysel çalışmalar başlamadan önce denkleştirilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin yakın çevresiyle ve kendileriyle ilişkili olan bu değişkenler, öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını, akıcı okuma seviyelerini, kelime

hazinelerini, okumaya ilişkin tutumlarını etkileyebilecek düzeyde olabilir. Bu nedenle, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin bu değişkenler açısından da mümkün oldukça benzer nitelikler taşıması önem taşımaktadır. Öğrencilere ait demografik özelliklerin kategorik (nominal) değişkenler olmasından dolayı ve birbirinden bağımsız olarak belirlenen deney ve kontrol gruplarını oluşturan örneklemin aynı ana kütleden çekilip çekilmediğini belirlemek için ki-kare homojenlik testi kullanılmıştır. Aşağıda bu değişkenlere ilişkin analizleri içeren tablolara sırasıyla değinilmiştir.

3.1.1.1.2.5.1. Cinsiyet

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin cinsiyet açısından benzer özellikler taşıyıp taşımadığına ilişkin ki-kare testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir

Tablo 11

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Gruplar	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Deney Grubu	13	54.2	11	45.8	24	100.0
1. Kontrol Grubu (K1)	7	35.0	13	65.0	20	100.0
2. Kontrol Grubu (K2)	11	44.0	14	56.0	25	100.0
Toplam	31	44.9	38	55.1	69	100.0

$$\chi^2_{(6)} = 1.63, p > .05$$

Tablo 11 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının cinsiyet dağılımı açısından benzer özellikler taşıdığı görülmektedir. Yani gruplar cinsiyet açısından homojendir. [$\chi^2_{(2)} = 1.63, p > .05$].

3.1.1.1.2.5.2. Kardeş Sayısı

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin kardeş sayıları açısından benzer özellikler taşıyıp taşımadığına ilişkin ki-kare testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Dağılımları

Kardeş Sayısı	2-3 Kardeş		4-5 Kardeş		6 Kardeş ve Üstü		Toplam	
	f	%	F	%	f	%	f	%
Gruplar								
Deney Grubu	19	79.2	4	16.7	1	4.2	24	100.0
1. Kontrol Grubu (K1)	17	85.0	3	15.0	0	.0	20	100.0
2. Kontrol Grubu (K2)	22	88.0	3	12.0	0	.0	25	100.0
Toplam	58	84.1	10	14.5	1	1.4	69	100.0

Yapılan ki-kare analizi sonucunda deney ve kontrol gruplarının kardeş sayısı dağılımı açısından beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının toplam gözenek sayısının %20'sini aştığı görüldüğünden ki-kare anlamlılık testine ilişkin sonuçların yorumlanması uygun görülmemiştir. Bundan dolayı yorumlar çapraz tablo üzerinden sadece frekans ve yüzdeler kullanılarak yapılmıştır. Serbestlik derecesinin birden büyük ($sd > 1$) olduğu durumda, beklenen değer 5'ten küçük gözenek sayısı %20'yi aşıyorsa ve araştırmacının denek sayısını artırması imkânsız ya da güç ise çözüm için üç farklı seçenek vardır. Bunlar:

1. İlgili satır ya da sütun düzeylerinde (beklenen değer düşük olduğu satır/sütun düzeyleri) mantıklı ise birleştirme yapılır.

2. Beklenen değer 5'ten küçük olduğu gözenekleri azaltmak amacı ile satır ya da sütunun ilgili düzeyleri analiz dışı bırakılabilir.

3. İlk iki çözüm uygun değil ise yorumlar çapraz tablo üzerinden sadece frekans ve yüzdeler kullanılarak yapılır.

Tablo 12 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki kardeş sayısı dağılımının benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

3.1.1.1.2.5.3. Aile Büyüklüğü

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin aile büyüklüğü açısından benzer özellikler taşıyıp taşımadığına ilişkin ki-kare testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Evde Oturan Kişi Sayısına Göre Dağılımları

Evde Oturan Kişi Sayısı	3-4 Kişilik		5-6 Kişilik		7-8 Kişilik		Toplam	
	Aile		Aile		Aile			
Gruplar	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney Grubu	9	37.5	12	50.0	3	12.5	24	100.0
1. Kontrol Grubu (K1)	5	25.0	12	60.0	3	15.0	20	100.0
2. Kontrol Grubu (K2)	15	60.0	8	32.0	2	8.0	25	100.0
Toplam	29	42.0	32	46.4	8	11.6	69	100.0

Yapılan ki-kare analizi sonucunda deney ve kontrol gruplarının evde oturan kişi sayısı dağılımı açısından beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının toplam gözenek sayısının %20'sini aştığı görüldüğünden ki-kare anlamlılık testine ilişkin sonuçların yorumlanması uygun görülmemiştir. Bundan dolayı yorumlar çapraz tablo üzerinden sadece frekans ve yüzdeler kullanılarak yapılmıştır.

Tablo 13 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının evde oturan kişi sayısı dağılımı açısından benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

3.1.1.1.2.5.4. Öğrencilerin Oturdukları Evlerin Kendilerinin Olup Olmaması

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin oturdukları evlerin kendilerine ait olup olmamasına göre benzer özellikler taşıyıp taşımadığına ilişkin ki-kare testi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir

Tablo 14

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Oturdukları Evlerin Kendilerine Ait Olup Olmamasına Göre Dağılımları

Evin Kime Ait Olduğu Gruplar	Kendimizin		Kendimizin Değil		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Deney Grubu	9	37.5	15	62.5	24	100.0
1. Kontrol Grubu (K1)	8	40.0	12	60.0	20	100.0
2. Kontrol Grubu (K2)	12	48.0	13	52.0	25	100.0
Toplam	29	42.0	40	58.0	69	100.0

$$\chi^2_{(2)} = .602, p > .05$$

Tablo 14 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin oturdukları evlerin kendilerine ait olup olmamasına göre benzer özellikler taşıdığı görülmektedir. Yani gruplar oturdukları evlerin kendilerine ait olup olmamasına göre homojendir [$\chi^2_{(2)} = .602, p > .05$].

3.1.1.1.2.5.5. Ailenin Ekonomik Durumu

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumlarına göre benzer özellikler taşıyıp taşımadığına ilişkin ki-kare testi sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Ailelerinin Ekonomik Durumlarına Göre Dağılımları

Ailenin Ekonomik Durumu Gruplar	Çok İyi		İyi		Orta		Kötü		Toplam	
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%
Deney Grubu	1	4.2	8	33.3	15	62.5	0	.0	24	100.0
1. Kontrol Grubu (K1)	0	.0	7	35.0	12	60.0	1	5.0	20	100.0
2. Kontrol Grubu (K2)	4	16.0	11	44.0	10	40.0	0	.0	25	100.0
Toplam	5	7.2	26	37.7	37	53.6	1	1.4	69	100.0

Yapılan ki-kare analizi sonucunda deney ve kontrol gruplarının evde oturan kişi sayısı dağılımı açısından beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının toplam gözenek sayısının %20'sini aştığı görüldüğünden ki-kare anlamlılık testine ilişkin sonuçların yorumlanması uygun görülmemiştir. Bundan dolayı yorumlar çapraz tablo üzerinden sadece frekans ve yüzdeler kullanılarak yapılmıştır.

Tablo 15 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumlarına göre benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

3.1.1.5.1.2.5.6. Baba Eğitim Durumu

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre benzer özellikler taşıyıp taşımadığına ilişkin ki-kare testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları

Gruplar	Deney		1. Kontrol (K1)		2. Kontrol (K2)		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Okur-yazar değil	0	.0	1	5.0	0	.0	1	1.4
Okur-yazar	2	8.3	1	5.0	3	12.0	6	8.7
İlkokul Mezunu	12	50.0	6	30.0	5	20.0	23	33.3
Ortaokul Mezunu	2	8.3	5	25.0	4	16.0	11	15.9
Lise Mezunu	6	25.0	6	30.0	9	36.0	21	30.4
Üniversite Mezunu	2	8.3	1	5.0	4	16.0	7	10.1
Toplam	24	100.0	20	100.0	25	100.0	69	100.0

Yapılan ki-kare analizi sonucunda deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin baba eğitim düzeyleri açısından beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının toplam gözenek sayısının %20'sini aştığı görüldüğünden ki-kare anlamlılık testine ilişkin sonuçların yorumlanması uygun görülmemiştir. Bundan dolayı yorumlar çapraz tablo üzerinden sadece frekans ve yüzdeler kullanılarak yapılmıştır.

Tablo 16 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

3.1.1.1.2.5.7. Anne Eğitim Durumu

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine göre benzer özellikler taşıyıp taşımadığına ilişkin ki-kare testi sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları

Gruplar	Deney		1. Kontrol (K1)		2. Kontrol (K2)		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Okur-yazar değil	1	4.2	2	10.0	1	4.0	4	5.8
Okur-yazar	2	8.3	0	.0	4	16.0	6	8.7
İlkokul Mezunu	16	66.7	11	55.0	6	24.0	33	47.8
Ortaokul Mezunu	2	8.3	5	25.0	4	16.0	11	15.9
Lise Mezunu	2	8.3	2	10.0	8	32.0	12	17.4
Üniversite Mezunu	1	4.2	0	.0	2	8.0	3	4.3
Toplam	24	100.0	20	100.0	25	100.0	69	100.0

Yapılan ki-kare analizi sonucunda deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin anne eğitim düzeyleri açısından beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının toplam gözenek sayısının %20'sini aştığı görüldüğünden ki-kare anlamlılık testine ilişkin sonuçların yorumlanması uygun görülmemiştir. Bundan dolayı yorumlar çapraz tablo üzerinden sadece frekans ve yüzdeler kullanılarak yapılmıştır.

Tablo 17 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

3.1.1.1.2.5.8. Baba Mesleği

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin babalarının mesleklerine göre benzer özellikler taşıyıp taşımadığına ilişkin ki-kare testi sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Baba Mesleğine Göre Dağılımları

Gruplar	Deney		1. Kontrol (K1)		2. Kontrol (K2)		Toplam	
	f	%	f	%	F	%	f	%
Baba Mesleği								
İşçi	8	33.3	6	30.0	6	24.0	20	29.0
Memur	5	20.8	5	25.0	7	28.0	17	24.6
Serbest Meslek	5	20.8	5	25.0	6	24.0	16	23.2
Esnaf	6	25.0	4	20.0	6	24.0	16	23.2
Toplam	24	100.0	20	100.0	25	100.0	69	100.0

Yapılan ki-kare analizi sonucunda deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin baba meslekleri açısından beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının toplam gözenek sayısının %20'sini aştığı görüldüğünden ki-kare anlamlılık testine ilişkin sonuçların yorumlanması uygun görülmemiştir. Bundan dolayı yorumlar çapraz tablo üzerinden sadece frekans ve yüzdeler kullanılarak yapılmıştır.

Tablo 18 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin baba meslekleri açısından benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

3.1.1.1.2.5.9. Anne Meslek Durumu

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre benzer özellikler taşıyıp taşımadığına ilişkin ki-kare testi sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Anne Mesleğine Göre Dağılımları

Gruplar	Deney		1. Kontrol (K1)		2. Kontrol (K2)		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
İşçi	1	4.2	0	.0	0	.0	1	1.4
Ev Hanımı	22	91.7	20	100.0	22	88.0	64	92.8
Memur	1	4.2	0	.0	3	12.0	4	5.8
Toplam	24	100.0	20	100.0	25	100.0	69	100.0

Yapılan ki-kare analizi sonucunda deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin anne meslekleri açısından beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının toplam gözenek sayısının %20'sini aştığı görüldüğünden ki-kare anlamlılık testine ilişkin sonuçların yorumlanması uygun görülmemiştir. Bundan dolayı yorumlar çapraz tablo üzerinden sadece frekans ve yüzdeler kullanılarak yapılmıştır.

Tablo 19 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin anne meslekleri açısından benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

3.1.1.2.1.2.5.10. Okunan Kitap Türü

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okudukları kitap türüne göre benzer özellikler taşıyıp taşımadığına ilişkin ki-kare testi sonuçları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okudukları Kitap Türlerine Göre Dağılımları

Kitap Türü Gruplar	Roman		Hikâye		Masal		Şiir		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney Grubu	3	12.5	15	62.5	4	16.7	2	8.3	24	100.0
1. Kontrol Grubu (K1)	0	.0	17	85.0	3	15.0	0	.0	20	100.0
2. Kontrol Grubu (K2)	6	24.0	17	68.0	2	8.0	0	.0	25	100,0
Toplam	9	13.0	49	71.0	9	13.0	2	2.9	69	100.0

Yapılan ki-kare analizi sonucunda deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okudukları kitap türü açısından beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının toplam gözenek sayısının %20'sini aştığı görüldüğünden ki-kare anlamlılık testine ilişkin sonuçların yorumlanması uygun görülmemiştir. Bundan dolayı yorumlar çapraz tablo üzerinden sadece frekans ve yüzdeler kullanılarak yapılmıştır.

Tablo 20 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okudukları kitap türü açısından benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

3.1.1.1.2.5.11. Evde Kütüphane Bulunma Durumu

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin evlerinde kütüphane bulunup bulunmamasına göre benzer özellikler taşıyıp taşımadığına ilişkin ki-kare testi sonuçları Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Evlerinde Kütüphane Bulunup Bulunmamasına Göre Dağılımları

Kütüphane Gruplar	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	F	%	f	%
Deney Grubu	12	50.0	12	50.0	24	100.0
1. Kontrol Grubu (K1)	11	55.0	9	45.0	20	100.0
2. Kontrol Grubu (K2)	14	56.0	11	44.0	25	100.0
Toplam	37	53.6	32	46.4	69	100.0

$$\chi^2_{(2)} = .199, p > .05$$

Tablo 21 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin evlerinde kütüphane bulunup bulunmamasına göre benzer özellikler taşıdığı görülmektedir. Yani gruplar, öğrencilerin evlerinde kütüphane bulunup bulunmamasına göre homojendir [$\chi^2_{(2)} = .199, p > .05$].

3.1.1.1.2.5.12. Kitap Okuma Sıklığı

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin kitap okuma sıklığına göre benzer özellikler taşıyıp taşımadığına ilişkin ki-kare testi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Kitap Okuma Sıklığına Göre Dağılımları

Kitap Okuma Sıklığı Gruplar	Her Zaman		Çok Sık		Bazen		Nadiren		Hiçbir Zaman		Toplam	
	F	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%
Deney Grubu	6	25.0	5	20.8	11	45.8	2	8.3	0	.0	24	100.0
1. Kontrol Grubu (K1)	4	20.0	6	30.0	8	40.0	1	5.0	1	5.0	20	100.0
2. Kontrol Grubu (K2)	4	16.0	7	28.0	12	48.0	2	8.0	0	.0	25	100.0
Toplam	14	20.3	18	26.1	31	44.9	5	7.2	1	1.4	69	100.0

Yapılan ki-kare analizi sonucunda deney ve kontrol gruplarının kitap okuma sıklığı dağılımı açısından beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının toplam gözenek sayısının %20'sini aştığı görüldüğünden ki-kare anlamlılık testine ilişkin sonuçların yorumlanması uygun görülmemiştir. Bundan dolayı yorumlar çapraz tablo üzerinden sadece frekans ve yüzdeler kullanılarak yapılmıştır.

Tablo 22 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin kitap okuma sıklığı açısından benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

3.1.1.1.2.5.13. Boş Zamanları Değerlendirme

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirmelerine göre benzer özellikler taşıyıp taşımadığına ilişkin ki-kare testi sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Boş Zamanlarını Değerlendirmelerine Göre Dağılımları

Boş Zaman Değerlendirme Gruplar	Kitap Okuma		Müzik Dinleme		Televizyon İzleme		Spor Yapma		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney Grubu	14	58.3	4	16.7	3	12.5	3	12.5	24	100.0
1. Kontrol Grubu (K1)	11	55.0	2	10.0	4	20.0	3	15.0	20	100.0
2. Kontrol Grubu (K2)	10	40.0	4	16.0	5	20.0	6	24.0	25	100.0
Toplam	35	50.7	10	14.5	12	17.4	12	17.4	69	100.0

Yapılan ki-kare analizi sonucunda deney ve kontrol gruplarının boş zamanlarını değerlendirme dağılımı açısından beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının toplam gözenek sayısının %20'sini aştığı görüldüğünden ki-kare anlamlılık testine ilişkin sonuçların yorumlanması uygun görülmemiştir. Bundan dolayı yorumlar çapraz tablo üzerinden sadece frekans ve yüzdeler kullanılarak yapılmıştır.

Tablo 23 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirme açısından benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

3.1.1.1.2.5.14. Aile Desteği

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin derslerle ilgili çalışmalarında aile desteği alıp almadıklarına göre benzer özellikler taşıyıp taşımadığına ilişkin ki-kare testi sonuçları Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Derslerle İlgili Çalışmalarında Aile Desteği Alıp Almadıklarına Göre Dağılımları

Aile Desteği Gruplar	Her Zaman		Çok Sık		Bazen		Nadiren		Hiçbir Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%
Deney Grubu	4	16.7	4	16.7	11	45.8	3	12.5	2	8.3	24	100.0
1. Kontrol Grubu (K1)	1	5.0	1	5.0	13	65.0	4	20.0	1	5.0	20	100.0
2. Kontrol Grubu (K2)	4	16.0	3	12.0	11	44.0	5	20.0	2	8.0	25	100.0
Toplam	9	13.0	8	11.6	35	50.7	12	17.4	5	7.2	69	100.0

Yapılan ki-kare analizi sonucunda deney ve kontrol gruplarının ders çalışmaları sırasında aile desteği alma dağılımı açısından beklenen değeri 5’ten küçük olan gözenek sayısının toplam gözenek sayısının %20’sini aştığı görüldüğünden ki-kare anlamlılık testine ilişkin sonuçların yorumlanması uygun görülmemiştir. Bundan dolayı yorumlar çapraz tablo üzerinden sadece frekans ve yüzdeler kullanılarak yapılmıştır.

Tablo 24 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ders çalışmaları sırasında aile desteği alma konusunda benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

3.1.1.1.2.5.15. Arkadaş Desteği

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin derslerde arkadaşları ile birlikte çalışma sıklığına göre benzer özellikler taşıyıp taşımadıklarına ilişkin ki-kare testi sonuçları Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Derslerde Arkadaşları ile Birlikte Çalışıp Çalışmadıklarına Göre Dağılımları

Arkadaş Desteği Gruplar	Her Zaman		Çok Sık		Bazen		Nadiren		Hiçbir Zaman		Toplam	
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney Grubu	5	20.8	7	29.2	7	29.2	3	12.5	2	8.3	24	100.0
1. Kontrol Grubu (K1)	1	5.0	3	15.0	10	50.0	4	20.0	2	10.0	20	100.0
2. Kontrol Grubu (K2)	0	.0	1	4.0	15	60.0	8	32.0	1	4.0	25	100.0
Toplam	6	8.7	11	15.9	32	46.4	15	21.7	5	7.2	69	100.0

Yapılan ki-kare analizi sonucunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin derslerde birlikte çalışma dağılımı açısından beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının toplam gözenek sayısının %20'sini aştığı görüldüğünden ki-kare anlamlılık testine ilişkin sonuçların yorumlanması uygun görülmemiştir. Bundan dolayı yorumlar çapraz tablo üzerinden sadece frekans ve yüzdeler kullanılarak yapılmıştır.

Tablo 25 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin derslerde birlikte çalışma açısından benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

3.1.1.1.2.5.16. Türkçe Dersi Karne Notları

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin I. dönem Türkçe dersi karne notu başarılarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26

I. Dönem Türkçe Dersi Karne Notlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre ANOVA Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Benforroni
Deney	24	3.62	1.41	Gruplararası	.954	2	.477	.256	.775	
1.										
Kontrol	20	3.90	1.21	Gruplarıçi	122.785	66	1.860			
(K1)										
2.										
Kontrol	25	3.84	1.43	Toplam	123.739	68				
(K2)										

Tablo 26 incelendiğinde analiz sonuçları, I. dönem Türkçe dersi karne notlarının deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir [$F(2,66) = .256, p=.775$].

3.1.1.1.1.3. Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Nicel Boyutunun Veri Toplama Araçları

Araştırmada açıklayıcı-sıralı karma yöntemin nicel boyutunun veri toplama araçları, okuduğunu anlama başarı testi, alıcı kelime hazinesi testi, okumaya ilişkin tutum ölçeği ve akıcı okuma becerilerini ölçmek için kullanılan aynı düzeyde farklı iki metin deneysel işlem öncesi ve sonrasında gruplara öntest ve sontest olarak verilmiştir. Yine hazırlanan anket formu (nicel-yapılandırılmış görüşme formu) ile deney grubu öğrencilerinin uygulanan iş birlikli öğrenme yöntemine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek için kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Sözü edilen ölçme araçları ve kullanım amaçları ile ilgili bilgiler Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Nicel Boyutunun Veri Toplama Araçları ve Kullanım Amaçları

Ölçme Aracı	Ölçme Aracının Kullanım Amacı	Kime Uygulanacağı	Araştırmanın Hangi Aşamasında Kullanılacağı			
			İşlem Öncesi	Öntest	Sontest	İşlem Sonrası
Okuduğunu Anlama Testi	Anlama başarısının ölçülmesi	Öğrenci		X	X	
Alıcı Kelime Hazinesi Testi	Kelime hazinesi başarısının ölçülmesi	Öğrenci		X	X	
Aynı Düzeyde Farklı İki Metin	Akıcı okuma başarısının ölçülmesi	Öğrenci		X	X	
Kişisel Bilgiler Formu	Öğrencilerin hem kendileri hem de aileleri hakkındaki bilgilerin toplanması	Öğrenci	X			
Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği	Öğrencilerin okuma tutumlarının ölçülmesi	Öğrenci		X	X	
Yapılandırılmış Nicel Görüşme Formu	İş birlikli öğrenme yöntemine ilişkin öğrenci görüşleri	Öğrenci				X

3.1.1.1.3.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarılarını belirlemek için geliştirilmeye çalışılan ilk “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” araştırmanın amaçlarına uygun olarak yapılan literatür taraması sonucu elde edilen benzer okuduğunu anlama testlerinden yararlanılarak araştırmacı ve ilgili uzmanlar tarafından oluşturulmuştur. Başarı testinin hazırlanması aşağıda verilen aşamalarda gerçekleştirilmiştir.

1. İlk önce araştırmanın amaçları doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığının beşinci sınıf öğrencileri için uygun gördüğü Türkçe dersi kitapları ve kaynaklarından 10 farklı türde (hikâye edici, bilgi verici) metin seçilmiştir (<http://ttkb.meb.gov.tr>; Kapulu ve Karaca, 2005; Karafilik, Değirmenci, Bilkan ve Özden, 2005; MEB, 2007; Paçal ve Paçal, 2008; Vural, 2004).

2. Seçilen metinler, mesleki deneyimleri 10 ile 20 arasında değişen birbirinden bağımsız 10 sınıf öğretmeni tarafından metinlerdeki içeriğin anlaşılır olması, metinlerin güçlüğü ve metinlerdeki kelimelerin düzeyi açısından değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin yaptığı değerlendirmeler sonucunda 7 metin beşinci sınıf öğrencilerin

seviyesine uygun bulunmuştur. Daha sonra bu belirlenen metinler arasından iki hikâye edici metin, iki tane de bilgi verici metin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için seçilmiştir.

3. Öğrencilerin okuduğunu anlamalarını ölçmek için seçilen hikâye edici ve bilgi verici metinlerden anlama testi oluşturulmuştur. Türkiye’de okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar Türkçe derslerinde yürütülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olmak üzere beş öğrenme alanından oluşmaktadır. Müfredatta öğrencilere kazandırılması gereken okuduğunu anlama ile ilgili 43 kazanım yer almaktadır (MEB, 2005). Okuduğunu anlama testinin geliştirilmesinin ilk aşamasında her bir kazanımın ölçülebilir özellikleri dikkate alınarak hangi okuduğunu anlama kazanımlarının değerlendirileceğine karar verilmiştir. Yapılan çalışmalar sonunda okuduğunu anlama kazanımları içinden 34 kazanımın ölçülebilir özelliklere sahip olduğu kanaatine varılmıştır.

5. Belirlenen kazanımların hem bilgi verici hem de hikâye edici metinler açısından uygunluğunu ve ölçülebilirliğini yeniden değerlendirmek amacı ile hazırlanan dereceli puanlama anahtarı (kontrol listesi) alanda uzman iki farklı araştırmacıya dağıtılmıştır. Araştırmacılar her bir kazanımın hem bilgi verici metin hem de hikâye edici metne uygunluğunu ve ölçülebilir özellikleri açısından değerlendirmişlerdir. Araştırmacılar her iki metin içinde uygun olan kazanımlar için “2”, biraz uygun olan kazanımlar için “1”, uygun olmayan kazanımlar için ise “0” puanlarını vermişlerdir. Her iki araştırmacının değerlendirmelerinden elde edilen toplam puanlar üzerinde Cohen Kappa uyumluluk korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Cohen Kappa uyumluluk korelasyon katsayısı yaklaşık olarak $\kappa = .73$ bulunmuştur. Bu da değerlendiriciler arası değerlendirme uyumunun iyi olduğunu göstermektedir (Şencan, 2005). İlgili kazanımlar ve içerdikleri sorular Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Okuduğunu Anlama Başarı Testi Kazanımları

Okuduğunu Anlama Kazanımları		Kazanımlarla İlgili Sorular			
1	Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.	33	42	73	37
2	Metinde verilen ipuçlarından hareketle karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.	11	52	67	
3	Okuduklarını zihninde canlandırır.	28	55	60	
4	Okuduklarında duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.	12	27	53	
5	Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.	1	21	84	
6	Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.	16	32	75	
7	Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.	40	43	59	
8	Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.	37	49	76	
9	Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.	50	61	68	
10	Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.	15	70	77	
11	Genel ve özel durumları bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.	22	69	2	
12	Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur.	29	64		
13	Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.	56	66		
14	Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.	85	80		
15	Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.	30	48		
16	Okuduklarının konusunu belirler.	45	63		
17	Okuduğunun ana fikrini belirler.	7	44		
18	Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.	46	47	66	
19	Okuduğu metnin içeriği hakkındaki düşüncelerini belirtir.	13	36	62	
20	Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.	18	57	71	
21	Metindeki anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar.	72	83		
22	Okuduklarından çıkarımlar yapar.	6	35		
23	Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.	14	79		
24	Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.	34	75	82	
25	Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.	23	28	29	
26	Okuduklarıyla ilgili, kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.	10	51	74	
27	Okuduğunu özetler.	54	81		
28	Yazarın amacını belirler.	19	20	65	
29	Okuduklarında geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır.	5	38		
30	Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.	28	78	79	
31	Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder.	8	9	58	
32	Okuduklarında eksik bırakılan ve konuyla ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.	17	25	24	
33	Okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.	31	4	39	
34	Verilen örneklerin konuya uygun olup olmadığını sorgular.	3	24	26	41

6. Belirlenen kazanımlar göz önünde bulundurularak 85 soruluk bir soru havuzu oluşturulmuştur. Sorular hazırlanırken Milli Eğitim Bakanlığının beşinci sınıf öğrenciler için uygun gördüğü Türkçe dersi kitapları ve kaynaklarından yararlanılmıştır (<http://ttkb.meb.gov.tr>; Kapulu ve Karaca, 2005; Karafilik vd., 2005; MEB, 2007; Paçal

ve Paçal, 2008; Vural, 2004) Yine bunun yanında Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi-PIRLS (2001-1006)'den ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı-PISA (2003-2006)'dan yararlanılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı [EARGED], 2009; <http://earged.meb.gov.tr>).

7. Oluşturulan sorular; *soru-kazanım uyumu, soru-cevap uyumu, soru-içerik, soru-dilbilgisi, soru-çeldiriciler, soru-sınıf düzeyi, soru-soru yazma tekniği uyumu* bakımından hazırlanan derecelendirmeli puanlama anahtarı (1= yetersiz, 2= vasat, 3= iyi ve 4= mükemmel) ile alanda uzman sekiz farklı araştırmacıya inceletilmiştir. Daha sonra değerlendiriciler arasında uyuşma oranı hesaplanmıştır. Bu şekilde birden fazla değişikende çok sayıda kişi tarafından yapılan değerlendirmede öncelikli olarak hakemlerin uyuşma sayısı tespit edilir. Bu rakam toplam hakem/uzman sayısına bölünerek uyuşma oranı bulunur. Daha sonra farklı değişkenlere ait uyuşma oranlarının ortalaması alınarak genel uyuşma ortalaması hesaplanır (Şencan, 2005). Bu çalışmada da değerlendirilmecilerin yaptığı puanlamalara göre hazırlanan okuduğunu anlama soruları için uyuşma oranı .54 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, anlama testinin içerdiği sorular açısından, değerlendiricilerin orta derecede uyuştuğunu göstermektedir.

8. Hazırlanan denemelik sorular, kazanımlar doğrultusunda aşağıdaki kavrama süreçlerini içermiştir. Bu süreçler PIRLS'de öğrencilere verilen soruların oluşturulmasında kullanılmıştır. PIRLS'de kullanılan testlerdeki soruların her biri, aşağıda açıklanan süreçlere yönelik hazırlanmış ve tanımlanmıştır. Böyle bir grupta öğrencilerin yazılı metinlerden anlam çıkarmadaki yetenek ve becerilerini belirleme fırsatı vermektedir. Bu çalışmada da anlama testi hazırlanırken bu süreçler de göz önünde bulundurulmuştur.

- Açıkça bir şekilde ifade edilmiş bilgi ve fikirlerin üzerinde durma ve çıkarımlar yapma (okumanın amacına ilişkin bilginin tanımlanması, belirli fikirlerin aranması, kelime ya da kelime gruplarının anlamlarının bulunması, hikâyenin yeri ve zamanının vs. belirlenmesi, ana fikrin bulunması-açıkça ifade edilmiş ise).
- Doğrudan çıkarımlar yapma (Neden sonuç ilişkisinin çıkarılması, bir dizi tartışma sonucunda ana fikrin ne olduğunun ortaya çıkarılması, bir

zamirle ifade edilmiş ismin bulunması, metinde yapılan genellemelerin belirlemesi, iki karakter arasındaki ilişkinin belirlenmesi).

- Fikir ve bilgileri birleştirme ve yorumlama (bir metinden genel bir mesaj ya da tema çıkarılması, karakterlerin eylemlerine bir alternatif bulunması, metinde yer alan bilgilerin karşılaştırılması ve kıyaslanması, hikâyede egemen olan düşüncelerin tanımlaması, metinde yer alan bilgilerin günlük yaşamda uygulanabilirliğinin yorumlanması).
- Metnin öğelerini, içeriğini, dilini inceme ve değerlendirme (anlatılan olayların gerçekte olma olasılığının değerlendirilmesi, yazarın nasıl bir sürpriz bir son hazırladığının tanımlanması, metindeki bilginin açıklığının ve doğruluğunun yargılanması, ana fikir etrafında yazarın bakış açısının ne olduğunun belirlenmesi, seçilen sıfatların anlamı nasıl etkilediğinin tanımlanması) (EARGED, 2009).

9. Hazırlanan sorular çoktan seçmeli, eşleştirmeli ve açık uçlu (kısa cevaplı, uzun cevaplı) sorulardan oluşmuştur. Üst düzey düşünme süreçlerini ölçmek için yeni öğretim programlarında da belirtildiği gibi farklı soru formatlarının kullanılması gerekli görülmüştür (MEB, 2005; Cito Türkiye Bilim Kurulu, 2008). Hazırlanan soruların içerdiği becerilerin düzeyi, güçlük derecesi ve verilen cevapların yeterliliğine göre puanlamalar “0-1,” “0-2” ve “0-3” arasında değişmiştir.

10. Hazırlanan anlama testini asıl uygulamada kullanmadan önce, testin ölçme değerlendirme ilkelerine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla geçerlik-güvenirlik çalışması yapılmıştır. Öğrencilerin soruları yanıtlarken sıkılabilecekleri ve yanıtlama sırasında birbirlerine bakarak kopya çekebilecekleri göz önüne alınarak, testteki 85 soru, 42 ve 43 soruluk A ve B formlarına ayrılmıştır.

11. Denemelik formlar, uygulama yapılan okulla benzer özellikler gösteren dört okulun altıncı sınıfında öğrenim gören toplam 380 öğrenciye A ve B formu olarak birer gün arayla uygulanmıştır.

12. Öğrencilerin tüm soruları yanıtlamaları istenmiş ve yeteri kadar süre verilmiştir. Ayrıca öğrencilerden anlamakta güçlük çektikleri soruları da belirtmeleri istenmiştir.

13. Öğrencilerden denemelik formlar toplandıktan sonra gerekli değerlendirmeler için formlar gözden geçirilmiş ve öğrencilere yönlendirilen birçok anlama testi sorusunun cevaplanmadığı veya soruların birçoğunun öğrenciler tarafından yanlış anlaşıldığı görülmüştür. Aynı zamanda öğrencilerin birçoğunun kendi anlama başarı testlerinin üzerine, sorulan sorunun cevabını bulmakta zorlandıklarını gösteren notlar düştükleri görülmüştür. PIRLS ve PISA gibi uluslararası okuma becerilerinin değerlendirildiği sınavlarda Türk öğrencilerin özellikle yüksek düşünme becerileri gerektiren (yorumlama, çıkarımda bulunma, bilgileri birleştirme, analiz etme, karşılaştırma, problem çözme, akıl yürütme, tahminde bulunma, değerlendirme, yapılandırma, organize etme, yeniden düzenleme, gözlemleme, bilgiyi depolama ve geri getirme, sınıflandırma, sıralama, doğrulama, derinleştirme vb.) soruları cevaplamada diğer ülkelerin oldukça gerisinde kaldığı görülmüştür. Bu çalışmalar, grafik yorumlama ya da uzaysal muhakeme gibi belirli zihinsel süreç kategorilerinde Türk öğrencilerinin yeterli düzeyde olmadığını göstermiştir. Tüm uluslararası ve ulusal değerlendirme çalışmaları, Türk öğrencilerin temel becerilerde ve okuduğunu anlama düzeyinde özellikle Avrupa Birliği ülkelerindeki yaşlılarından geride olduğu sonuçlarını ortaya koymuştur. Bunu sebebi olarak da Türkiye’deki programların beceri temelli olmayıp bilgi temelli olması gösterilmiştir (Berberoğlu ve Kalender, 2005; EARGED, 2009; Güzel ve Berberoğlu, 2005; Yayan ve Berberoğlu, 2005). Doğal olarak bu problemlerin bizim hazırladığımız okuduğunu anlama testinde de ortaya çıktığı ifade edilebilir. Ayrıca öğrencilerin sürekli olarak test tekniği ile ulusal sınavlara hazırlanması, bu sınavların yoğunluklu olarak sadece çoktan seçmeli soruları içermesi ve çoktan seçmeli soruların da hem öğrencilerin üst düzey düşünme süreçlerine hitap etmemesi hem de ölçülebilir kazanım sayısını azaltmasından dolayı öğrencilerin yüksek düşünme becerilerini gerektiren farklı soru türlerini içeren testlerle karşılaştıklarında farklı problemler yaşamalarına neden olmaktadır (Cito Türkiye Bilim Kurulu, 2008). Geliştirilen bu test, tezle birlikte verilen CD’nin içinde sunulmuştur.

14. Hazırlanan okuduğunu anlama testinde yaşanan bu problemlerden dolayı uzman görüşleri doğrultusunda yeni bir testin geliştirilmesine karar verilmiştir. Bu test geliştirilirken başka bir araştırmacı ile birlikte çalışılmıştır.

15. Daha önce belirlenen metinler arasından bir hikâye edici metin, bir tane bilgi verici metin ve bir tane de şiir öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemeye

yönelik geliştirilecek test için seçilmiştir. Anlama testinde şiir kullanılmasında şiirlerin ritim, tekrar ve kafiye özellikleri yönünden anlamayı kolaylaştırıcı unsurlar taşıması etkili olmuştur. Şiirlerin, verilmek istenen anlamı çok öz bir şekilde karşı tarafa aktarabilmesi ve bu anlamda okumaya ilişkin becerilerin, özellikle okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerinin kazandırılmasında etkin bir rol üstlenmesini sağlamıştır. Bu anlamda şiirler öğrencilerin etkin dil becerilerini kazanmasında önemli bir yere sahiptir (Fawer, 2009; Vardell, Hadaway ve Young, 2006). Bu araştırmanın uygulama basamaklarında da işlenen temalarda şiirlerin yer alması, şiirlerin dinleme ve okuma vasıtasıyla öğrencilerin dile ilişkin deneyimlerini artırması, şiirlerin öğrenciler tarafından daha kolay anlaşılabilir özelliklere sahip olması ve daha önce geliştirilen anlama testinde öğrencilerin birçok problemle karşılaşması gibi nedenlerden dolayı öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için yenilenen anlama testinde şiir türüne de yer verilmiştir

16. Metinlere bağlı olarak soruların hazırlanmasında; İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın beşinci sınıf öğrencileri için uygun gördüğü okuduğunu anlama kazanımları, deneysel çalışmanın gerçekleştirileceği süre zarfındaki işlenecek temaların kazanımları, belirlenen kazanımların her üç metin türüne uygunluğu, kazanımların ölçülebilir özelliklere sahip olması gibi hususlar göz önünde bulundurularak 45 soruluk çoktan seçmeli okuduğunu anlama testi oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular; *soru-kazanım uyumu*, *soru-cevap uyumu*, *soru-içerik*, *soru-dilbilgisi*, *soru-çeldiriciler*, *soru-sınıf düzeyi*, *soru-soru yazma tekniği uyumu* bakımından hazırlanan derecelendirmeli puanlama anahtarı (kontrol listesi) (1= uygun, 2= uygun değil) ile Gazi Üniversitesinde Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında görev yapmakta olan iki doktora öğrencisine incelenmiştir. Daha sonra doktora öğrencilerinin her bir soruya ilişkin yaptıkları değerlendirmeler için puanlayıcılar arasındaki uyuşma oranı aşağıdaki gibi hesaplanmıştır.

Puanlayıcılar Arasındaki Uyuşma Sayısı Toplamı

X 100

Puanlayıcılar Arasındaki Uyuşma Sayısı Toplamı + Puanlayıcılar Arasındaki Uyuşmazlık Sayısı Toplamı (Al-Hassan, 2003, s. 52)'den uyarlanmıştır.

Puanlayıcılar arasındaki uyuma oranı testteki her bir soru için % 80 ile % 100 arasında değişmiştir. Bu değerler de başarı testi için hazırlanan soruların genel olarak kontrol listesinde belirlenen ölçütleri doğruladığı şeklinde yorumlanabilir.

17. Okuduğunu anlama testinin sadece çoktan seçmeli soru formatını içermesine ve bu soru formatının ölçülebilir kazanım sayısını azaltmasına rağmen, hazırlanan soruların beceri temelli olmasına dikkat edilmiştir. Çünkü ölçülebilirliğin bir başka boyutu da öğretim programlarında ele alınan çok sayıda bilgi düzeyindeki kazanımlarla ilişkilidir. Terminoloji ağırlıklı, hatırlamayı gerektiren öğrenme çıktıları, üst düzey düşünme süreçlerinin hedeflendiği bir öğretim programı kapsamında ölçülebilir ya da ölçülmesi gerekli öğrenme çıktısı olarak ele alınmamalıdır. Doğal olarak değerlendirme, öğrencilerin ne bilmediklerini değil, neyi bildiklerini görmek; sahip olduğu becerileri, günlük yaşamda kullanma ve uygulayabilmelerine katkıda bulunan bir araçtır (Tuncer, 2008). Bu testin geliştirilmesinde ayrıca kısa pasajlar kullanmak yerine metinlerin bütün halleri kullanılmıştır. Çünkü kısa metin pasajları öğrencilerin ön bilgileri ile okuduğunu anlama süreçleri arasında bağlantılar kurmalarını engellemektedir. Birçok kısa konu ile bağlantılı olan kısa pasajlar, öğrencilerin anlamlı bütünler oluşturarak çıkarımlarda bulunmalarını güçleştirmektedir. Metinlerin tüm halleri hem anlamsal hem de yapısal anlamda bir bütünlük sağlayarak öğrencilerin ön bilgileri ve okuduğunu anlama süreçleri ile kolay bağlantılar oluşturmalarına fırsatlar vermektedir (Valencia ve Pearson, 1987).

18. Hazırlanan 45 soruluk anlama testinde her bir doğru cevap “1” puan, yanlış cevaplar ise “0” şeklinde puanlanmıştır.

19. Son olarak hazırlanan anlama testi asıl uygulamada kullanılmadan önce testin ölçme değerlendirme ilkelerine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla geçerlik-güvenirlik çalışması yapılmıştır.

20. Denemelik form uygulama yapılan okulla benzer özellikler gösteren iki okulun altıncı sınıfında öğrenim gören toplam 176 öğrenciye rastgele dağıtılmıştır.

21. Öğrencilerden tüm soruları yanıtlamaları istenmiş ve yeterli süre verilmiştir. Ayrıca öğrencilerden anlamakta güçlük çektikleri soruları da belirtmeleri istenmiştir.

22. Deneme uygulamasından sonra madde ve test analizlerine geçilmiştir. Herhangi bir testteki bir soruyu bir gruptaki kişilerin verdikleri cevaplara ilişkin

dağılımın birkaç işlevi vardır. Madde analizinin temel amacı testi geliştirmek, testteki etkili olmayan soruları çıkarmak ya da revizyondan geçirmektir. Madde analizinin diğer bir işlevi test alan kişilerin hangi maddeleri bildikleri ya da bilemedikleri hakkında teşhise yarayan bilgiler toplamaktır. Madde analizi sonunda her sorunun “güçlük derecesi” (p) ve ayırt etme gücü” ($D = r$) hesaplanır. Sorunun güçlük derecesi (p) 0.00 ile 1.00 arasında değişmektedir. $p=0.00$ olması halinde soruya hiç kimsenin cevap veremediğini, $p=1.00$ hali ise kişilerin hepsinin soruya doğru cevap vermesi durumunu göstermektedir. Yaygın bir görüş olarak sorunun 0.15’nin altında (zor) ve 0.85’in üstünde (kolay) olması nedeniyle testlerde kullanılmaz. Sorunun ayırt etme gücü ($D = r$) ise sorunun yüksek puanlarla düşük puanları ayırt etmedeki etkililik derecesini gösterir. D değeri yükseldikçe sorunun etkililik düzeyi artar. D değerinin 0.20’nin altında olması hali minimum etkililik derecesi olarak kabul edilmektedir. (r) ve (p) ölçüleri test geliştirmede birlikte düşünülmektedir. Bu iki endeksten her ikisinin de yeterli olması halinde sorunun iyi olduğu yargısına varılmaktadır (Baykul, 2000; Crocker ve Algina, 1986; Özçelik, 1998; Özgüven, 2004; Standards for Educational and Psychological Testing [AERA-APA-NCME], 1999; Yıldırım, 1999). Bu çalışmada da geliştirilen başarı testinin bu kriterleri taşımasına özen gösterilmeye çalışılmıştır. Madde analizleri sonucunda her maddenin güçlük ve ayırcılık indisleri incelenmiştir. Ayırcılık indisi .20’nin altında olan maddeler testten çıkarılmıştır. Ayrıca maddelerin ayırcılık gücünün yanı sıra, alt ve üst %27’lik dilimler arasında anlamlı farklar olup olmadığı bağımsız gruplar t-testiyle test edilmiştir. Anlamlı fark görülmeyen maddeler ayırt edici kabul edilmeyip testte alınmamıştır. Bu analizler sonucunda toplam üç madde testten çıkarılmıştır.

23. Son biçimi verilen test maddeleri ile bu maddelerin madde güçlük ve ayırcılık indisleri, madde standart sapmaları ile t-testi sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

Okuduğunu Anlama Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Pj	Sj	rjx	T	Madde No	Pj	Sj	rjx	T
1	.73	.45	.22	1.851	24	.80	.40	.50	5.787
2	.86	.34	.31	3.672	25	.45	.50	.43	6.963
3	.64	.48	.33	4.622	26	.47	.50	.41	5.294
4	.88	.33	.19	.838	27	.78	.42	.46	5.836
5	.93	.25	.37	3.738	28	.75	.43	.40	5.074
6	.40	.49	.18	2.968	29	.55	.50	.48	8.796
7	.85	.36	.48	4.810	30	.65	.48	.51	6.701
8	.61	.49	.27	3.515	31	.67	.47	.44	6.981
9	.58	.50	.36	5.418	32	.63	.48	.42	6.238
10	.76	.43	.37	5.321	33	.80	.40	.25	2.120
11	.73	.45	.21	2.451	34	.79	.41	.52	5.660
12	.93	.26	.57	4.178	35	.84	.37	.47	4.596
13	.89	.31	.53	4.622	36	.85	.36	.50	5.533
14	.80	.40	.40	4.043	37	.78	.41	.41	5.399
15	.53	.50	.32	4.780	38	.85	.36	.33	4.349
16	.43	.50	.30	5.306	39	.74	.44	.48	6.065
17	.80	.40	.35	3.244	40	.76	.43	.46	6.105
18	.70	.46	.37	5.945	41	.60	.49	.43	6.318
19	.69	.46	.37	3.555	42	.75	.43	.39	4.899
20	.69	.46	.36	4.753	43	.78	.41	.59	6.676
21	.71	.45	.40	4.073	44	.88	.33	.47	4.133
22	.85	.36	.38	2.797	45	.83	.38	.63	7.453
23	.73	.44	.55	8.851					

24. Madde analizinden sonra test puanları üzerinde test analizi yapılmıştır. Test analizi sonuçları Tablo 30 gösterilmiştir.

Tablo 30

Okuduğunu Anlama Başarı Testi Test Analizi Sonuçları

N	\bar{X}	SS	Ortanca	Mod	Ort. Güçlük	KR-20
176	30.71	7.37	32	32	.68	.88

Tablo 30 incelendiğinde testten elde edilen puanların ortalama güçlüğü .68 olduğu görülmektedir. Ortanca, aritmetik ortalama ve mod değerlerinin birbirine yakın olması testten elde edilen puanların normale yakın bir dağılım gösterdiği şeklinde değerlendirilebilir. Bu bulgular çerçevesinde, başarı testinden elde edilen puanların KR-20 değeri .88 olarak hesaplanmıştır. Yani test puanlarının güvenilirliği, başarı testinin bu çalışmada kullanılabilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Yine ayrıca testten elde edilen puanların iç tutarlılık güvenilirliği, yarıya bölme yöntemi ile de hesaplanmıştır. İstatistiksel analiz programı SPSS'te yarıya bölme yöntemi her iki yarıdaki test maddelerinin sayılarının ve zorluk derecelerinin eşit olduğu varsayımı altında yapılır. Eğer testin iki yarısı arasındaki madde sayısı eşit değilse yapılan analizlerde iki yarı arasındaki korelasyon değerine değil, Spearman-Brown katsayısına bakılır (George ve Mallery, 2009; Şencan, 2005). Bu testin geliştirilmesi aşamasında madde ve test analizleri sonucunda testte kalan toplam soru sayısı 42 olduğundan, iki yarı arasındaki korelasyon değeri, yarıya bölme güvenilirliği katsayısı olarak kabul edilmiştir. Testin iki yarısı arasında hesaplanan korelasyon katsayısı ($r = .73$) da testten elde edilen puanların güvenilir olduğunu ortaya koymuştur (EK-3). Hazırlanan testin metin türlerine göre içerdiği kazanımlar ve sorular Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31

Okuduğunu Anlama Testinin Metin Türlerine göre İçerdiği Kazanımlar ve Sorular

OKUDUĞUNU ANLAMA KAZANIMLARI	Bayrağımızın Altında (Hikâye)	Göçmen Kuşlar (Bilgi)	Kitap (Şiir)	Toplam
1. Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.	-	14	30	2
2. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.	2	18	32	3
3. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.	7	22,23	-	3
4. Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.	-	21	36	2
5. Okuduklarının konusunu belirler.	8	24	38	3
6. Okuduğunun ana fikrini belirler. (Şiirde ana duygu)	9	25	39	3
7. Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.	10,13	26	37	4
8. Okuduklarından çıkarımlar yapar.	11	27	41	3
9. Okuduklarında eksik bırakılan ve konuyla ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.	12	28,29	40,42	5
10. Okuduğunu anlamlandırmada sunulan görsellerden faydalanır.	1	15	-	2
11. Okuduğunu zihninde canlandırır.	2	16,17	31	4
12. Okuduklarında bulunan duygusal ve abartılı sözleri ayırt eder.	5,6	20	34,35	5
13. Okuduklarında yer alan bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.	4	19	33	3
TOPLAM	13	16	13	42

3.1.1.1.3.2. Kelime Hazinesi (Alıcı Kelime Bilgisi) Testi

Öğrencilerin alıcı kelime bilgisi başarılarını belirlemeye yönelik kullanılan “Kelime Hazinesi Testi” araştırmanın amaçlarına uygun olarak yapılan literatür taraması sonucu elde edilen benzer kelime hazinesi testlerinden yararlanılarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Testin hazırlanması aşağıda verilen aşamalarda gerçekleştirilmiştir.

1. Deneysel çalışmanın gerçekleştirileceği okulda okutulan Milli Eğitim Bakanlığının beşinci sınıf öğrenciler için uygun gördüğü Türkçe dersi kitapları (Aldı, Beyreli, Duran, Gündoğdu, Günyüz, Kaçalın, Karataş, Özkan ve Uncu, 2008a; Aldı,

Beyreli, Duran, Gündoğdu, Günyüz, Kaçalın, Karataş, Özkan ve Uncu, 2008b; Aldı, Beyreli, Duran, Gündoğdu, Günyüz, Kaçalın, Karataş, Özkan ve Uncu, 2008c) ve deneysel çalışmanın gerçekleştirileceği süre zarfında işlenecek temalardaki metinlerin anahtar kelimeleri, anlamı bilinmeyen kelimeleri, söz varlığını geliştirme ile ilgili kelimeler ve söz varlığını kullanma ile ilgili kelimeler göz önünde bulundurularak ilköğretim beşinci sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2005) yer alan söz varlığını geliştirme ile ilgili kazanımlar doğrultusunda 90 soruluk denemelik kelime hazinesi testi oluşturulmuştur.

2. Oluşturulan sorular; *soru-kazanım uyumu, soru-cevap uyumu, soru-içerik, soru-dilbilgisi, soru-çeldiriciler, soru-sınıf düzeyi, soru-soru yazma tekniği uyumu* bakımından hazırlanan derecelendirmeli puanlama anahtarı (kontrol listesi) (EK-4) (1= uygun, 2= uygun değil) ile Gazi Üniversitesinde Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında görev yapmakta olan iki doktora öğrencisine inceletilmiştir. Daha sonra doktora öğrencilerinin her bir soruya ilişkin yaptıkları değerlendirmeler için puanlayıcılar arasındaki uyuşma oranı aşağıdaki gibi hesaplanmıştır.

Puanlayıcılar Arasındaki Uyuşma Sayısı Toplamı

X 100

Puanlayıcılar Arasındaki Uyuşma Sayısı Toplamı + Puanlayıcılar Arasındaki Uyuşmazlık Sayısı Toplamı (Al-Hassan, 2003, s. 52)'den uyarlanmıştır.

Genel olarak puanlayıcılar arasındaki uyuşma oranı testteki 84 soru için % 75 ile % 100 arasında değişmiştir. Bu değerler de kelime hazinesi testi için hazırlanan soruların genel olarak kontrol listesinde belirlenen ölçütleri doğruladığı şeklinde yorumlanabilir. Uzman görüşleri doğrultusunda üzerinde sıkıntılar olduğu belirtilen 6 soru da testten çıkartılarak 84 soruluk kelime hazinesi testi ön uygulamaya tabi tutulmuştur.

3. Hazırlanan kelime hazinesi testi asıl uygulamada kullanılmadan önce testin ölçme değerlendirme ilkelerine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla geçerlik-güvenirlilik çalışması yapılmıştır. Öğrencilerin soruları yanıtlarken sıkılabilecekleri ve yanıtlama sırasında birbirlerine bakarak kopya çekebilecekleri göz önüne alınarak testteki 84 soru, 42 soruluk A ve B formlarına ayrılmıştır.

4. Denemelik formlar, uygulama yapılan okulla benzer özellikler gösteren iki okulun altıncı sınıfında öğrenim gören toplam 270 öğrenciye A ve B formu olarak birer gün arayla uygulanmıştır.

5. Öğrencilerin tüm soruları yanıtlamaları istenmiş ve yeterli süre verilmiştir. Ayrıca öğrencilerden anlamakta güçlük çektikleri soruları da belirtmeleri istenmiştir.

6. Hazırlanan kelime hazinesi testinde her bir doğru cevap "1" puan, yanlış cevaplar ise "0" şeklinde puanlanmıştır.

7. Deneme uygulamasından sonra madde ve test analizlerine geçilmiştir. Madde analizleri sonucunda her maddenin güçlük ve ayırıcılık indisleri incelenmiştir. Ayırıcılık indisi .20'nin altında olan maddeler testten çıkarılmıştır. Ayrıca maddelerin ayırıcılık gücünün yanı sıra alt ve üst %27'lik dilimler arasında anlamlı farklar olup olmadığı bağımsız gruplar t-testiyle test edilmiştir. Anlamlı fark görülmeyen maddeler ayırt edici kabul edilmeyip teste alınmamıştır. Bu analizler sonucunda toplam 13 madde testten çıkarılmıştır.

8. Son biçimi verilen test maddeleri ile bu maddelerin madde güçlük ve ayırıcılık indisleri, madde standart sapmaları ile t-testi sonuçları Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32

Kelime Hazinesi Testi Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Pj	Sj	Rjx	T	Madde No	Pj	Sj	rjx	t
1	.94	.24	.41	3.950	43	,81	,44	.56	9.464
2	.96	.18	.32	3.182	44	,74	,24	.24	3.574
3	.93	.26	.46	4.315	45	,94	,45	.46	7.646
4	.97	.18	.42	3.182	46	,72	,27	.38	3.659
5	.95	.21	.40	3.090	47	,91	,42	.51	6.919
6	.99	.11	.09	1.424	48	,78	,41	.54	8.194
7	.99	.12	.19	1.757	49	,79	,41	.40	6.668
8	.99	.11	.08	1.424	50	,79	,39	.30	5.157
9	.99	.06	.04	1.000	51	,80	,45	.44	8.194
10	.99	.12	.01	1.424	52	,72	,39	.38	6.084

11	.91	.29	.25	3.292	53	,81	,35	.37	5.212
12	.97	.16	.38	2.763	54	,86	,44	.56	9.718
13	.98	.15	.28	2.301	55	,73	,48	.26	4.669
14	.94	.24	.38	3.574	56	,36	,45	.33	4.386
15	.83	.37	.41	5.524	57	,72	,44	.49	8.265
16	.74	.44	.13	1.789	58	,74	,44	.32	4.054
17	.76	.43	.10	1.538	59	,73	,34	.53	6.277
18	.20	.39	-.31	4.211	60	,87	,27	.53	5.392
19	.81	.39	.25	3.662	61	,92	,42	.46	7.705
20	.39	.49	.12	2.384	62	,78	,22	.27	2.441
21	.51	.50	.32	4.777	63	,95	,35	.24	3.025
22	.65	.48	.42	7.633	64	,86	,46	.35	5.718
23	.79	.41	.42	6.676	65	,70	,39	.33	4.764
24	.66	.48	.43	7.531	66	,82	,47	.31	4.311
25	.93	.26	.29	2.870	67	,67	,38	.27	3.773
26	.76	.43	.40	5.715	68	,83	,47	.45	9.866
27	.41	.49	.34	5.485	69	,33	,36	.37	6.471
28	.26	.44	.28	3.630	70	,16	,46	.31	5.135
29	.79	.41	.37	5.385	71	,29	,49	.50	9.131
30	.86	.36	.37	4.602	72	,57	,42	.36	5.037
31	.80	.39	.17	1.971	73	,77	,49	.52	10.896
32	.67	.47	.26	3.838	74	,59	,50	.48	11.283
33	.57	.49	.07	1.345	75	,49	,40	.34	5.962
34	.17	.37	.22	2.184	76	,20	,40	.34	6.160
35	.84	.37	.11	.837	77	,20	,49	.41	6.323
36	.86	.35	.09	.704	78	,53	,37	.41	6.501
37	.75	.43	.36	4.388	79	,83	,34	.27	4.048
38	.57	.49	.45	7.787	80	,87	,36	.39	6.086
39	.75	.43	.51	7.568	81	,84	,49	.39	7.853
40	.60	.49	.50	9.477	82	,60	,49	.39	6.803
41	.79	.40	.49	6.712	83	,44	,49	.48	8.539
42	.81	.39	.35	6.084	84	,57	,45	.27	4.864

11. Madde analizinden sonra test puanları üzerinde test analizi yapılmıştır. Test analizi sonuçları Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33

Kelime Hazinesi Başarı Testi Test Analizi Sonuçları

N	\bar{X}	SS	Ortanca	Mod	Ortalama Güçlüğü	KR-20
270	50.44	10.82	52	50	.69	.90

Tablo 33 incelendiğinde, testin ortalama güçlüğü .69 olduğu görülmektedir. Ortanca, aritmetik ortalama ve mod değerlerinin birbirine yakın olması testin normale yakın bir dağılım gösterdiği şeklinde değerlendirilebilir. Bu bulgular çerçevesinde, başarı testinden elde edilen puanların KR-20 değeri .90 olarak hesaplanmıştır. Yani test puanlarının güvenilirliği, başarı testinin bu çalışmada kullanılacak düzeyde olduğunu göstermektedir. Yine ayrıca testten elde edilen puanların iç tutarlılık güvenilirliği, yarıya bölme yöntemi ile de hesaplanmıştır. İstatistiksel analiz programı SPSS'te yarıya bölme yöntemi her iki yarıdaki test maddelerinin sayılarının ve zorluk derecelerinin eşit olduğu varsayımı altında yapılır. Eğer testin iki yarısı arasındaki madde sayısı eşit değilse yapılan analizlerde iki yarı arasındaki korelasyon değerine değil, Spearman-Brown katsayısına bakılır (George ve Mallery, 2009; Şencan, 2005). Bu testin geliştirilmesi aşamasında madde ve test analizleri sonucunda testte kalan toplam soru sayısı 71 olduğundan Spearman-Brown katsayısı, yarıya bölme güvenilirliği katsayısı olarak kabul edilmiştir. Bu test için yarıya bölme yönteminden elde edilen Spearman-Brown katsayısı = .83 da testten elde edilen puanların güvenilir olduğunu ortaya koymuştur (EK-5).

3.1.1.1.3.3. Akıcı Okuma Metinleri ve Öğrencilerin Akıcı Okuma Düzeylerinin Belirlenmesi

Öğrencilerin akıcı okuma düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından deneysel sürecin başında ve sonunda kullanılmak üzere ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerin düzeylerine uygun iki metin belirlenmiştir. Seçilen bu metinlerin öğrencilerin akıcı okuma düzeylerini belirlemeye yönelik nasıl kullanılacağı ile ilgili olarak yapılan literatür taramasından elde edilen benzer çalışmalar doğrultusunda, öğrencilerin akıcı okuma düzeylerini belirlemek için hem deneysel çalışmanın başında

hem de deneysel çalışmanın sonunda gerekli değerlendirmeler yapılmıştır. Bu sürecin hazırlanması aşağıda verilen aşamalarda gerçekleştirilmiştir.

1. Eğitimciler uzun yıllardan beri okuma metinlerinin öğrenciler için uygun veya zor olduklarının nasıl belirleneceği üzerinde çalışmaktadırlar. Her bir sınıf farklı ön bilgilere ve okuma yeterliliğine sahip öğrencilerden oluşmaktadır. Bazı öğrenciler ortalama okuma düzeyinin yukarısında, bazıları ise bu düzeyin altındadırlar. Metinler okunabilirlik açısından farklı düzeylere sahiptirler. Bazı metinler öğrenciler tarafından kolay okunurken, bazı metinleri ise okumak çok güçtür. Elde edilen bulgular, metin ile güçlük düzeyi arasındaki uyumun, öğrencilerin okuma yeterliliğinde çok önemli roller üstlendiğini göstermiştir. Fry (1996) göre okunan metinlerle öğrenciler arasında bazı benzerliklerin olması gerekmektedir. Aşağıda ifade edilenler gerçekleştirildiği takdirde;

- Öğrenci okuma deneyiminden hoşlanacak.
- Öğrenci metnin bütününe okumaya devam edecek.
- Öğrencinin okuma görevini sınıf içinde tartışabilmesi için okuduğundan bir şeyler öğrenecek, metinle ilgili soruları cevaplayacak, metni kendi kelimeleri ile özetleyecek ve elde ettiği bilgiyi önceki deneyimleri ile ilişkilendirecek.

okunan metnin öğrencilerin seviyesine uygun olduğu ifade edilebilir. Bu doğrultuda bu çalışmada, öğrencilerin akıcı okuma yeterliliklerini belirlemek için belirlenen metinlerin okunabilirlik (metin güçlüğü) düzeylerinin nasıl belirleneceğini yönelik ilgili literatür taranmış ve literatürde metinlerin okunabilirlik düzeylerinin nasıl belirleneceğine ilişkin farklı yöntemlerin ve hesaplama formüllerinin (Boşluk Doldurma Tekniği (Cloze Test-Maze Test), Dale-Chall formülü, Gunning Fog Index, Fry Okunabilirlik Grafiği, Flesch-Kicaid Formülü, Raygor Formülü, Ateşman Formülü) olduğu görülmüştür (Ateşman, 1997; Baldauf ve Propst, 1979; Gillingham & Garner, 1992; Helfeldt, Henk ve Fotos, 1986; Ulusoy, 2008; Zorbaz, 2007). Bu yöntemler arasından “Boşluk Doldurma Tekniği” metinlerin okunabilirlik düzeylerini belirlemek amacı ile seçilmiştir. Boşluk doldurma tekniği, Wilson Taylor (1953, akt. Ulusoy, 2006a) tarafından ortaya konulan ve Gestalt psikolojisi üzerine yapılandırılmış bir tekniktir. Buradan hareketle zihnin tamamlanmamış şeyleri (kelimeler, düşünceler, imgeler) bir bütün halinde görmeye çalışma ilkesi, bu tekniğin altında yatan temel gerçeklerdir. Bu teknikle; metinlerin

okunabilirliği, okunan metne bağlı olarak öğrencilerin okuma düzeyleri, öğrencilerin metinle ilgili kelime hazineleri düzeyleri, öğrencilerin dil becerileri ve genel okuduğunu anlama düzeyleri belirlenebilir (Akyol, 2005; Mariotti ve Homan, 2001).

2. Bu çalışmada boşluk doldurma tekniğinin sečilmesinde, bu tekniğin kolayca yapılandırılıp uygulanması ve yorumlanması etkili olmuştur. Yine ayrıca bu teknik, diğer okunabilirlik formüllerinden daha fazla öğrenci ve metin hakkında bilgi ortaya koymaktadır. Bu tekniğin avantajlarından biri de gruplarla uygulanabilir olmasıdır. Diđer bir yararı ise cümle içindeki ipuçlarının (sentaks, semantik) kullanımını gerektirir. Bu tekniğin avantajlarına rağmen sahip olduğu bazı sıkıntılarda bulunmaktadır. Boşluk doldurma tekniği zor olduğu için öğrenciler genelde sevmemektedirler. Eğitimcilerin bu tekniği kullanmadan önce uygulama yapacakları grupla örnek çalışmalar yapmaları gerekmektedir. Aksi takdirde bu tekniğin ilk uygulamalarında geçerli veriler toplamak çok zordur (Ulusoy, 2006a). Boşluk doldurma tekniğinin bu olumsuzluğuna rağmen okunabilirlik formüllerinin okunabilirlik hakkında sadece basit bir tanımlama ve karşılaştırma vermesi ve metnin birçok önemli özelliğini dikkate almaması (Duke ve Mallette, 2004), boşluk doldurma tekniğinin bu çalışmada metinlerin okunabilirlik düzeylerinin belirlenmesi için sečilmesinde etkili olmuştur. Metnin güçlüğünün belirlenmesinde sadece metnin kendisinin dikkate alınamayacağını, metnin verdiği mesajın ve okuyucunun metne karşı ortaya koyduğu tutumun da önemli olduğunu ve bu anlamda boşluk doldurma tekniğinin diğer yöntemlere göre metinlerin okunabilirlik düzeylerinin belirlenmesinde daha objektif sonuçlar ortaya koyduğunu pek çok araştırmacı ortaya koymuştur.

3. Boşluk doldurma tekniği ile metinlerin okunabilirlik düzeylerinin belirlenmesinde, öğretmen ilk olarak sınıf düzeyine uygun olarak bir metin seçer. Bu metnin ilk ve son cümlelerinden kesinlikle herhangi bir kelime silinmez. Daha sonra her 5. veya 10. kelime metinden çıkarılır ve çocuktan çıkarılan kelimenin aynısını yazması istenir. Eğer silinecek kelime “özel isim” ise bir sonraki kelime metinden çıkarılır. Metnin uzunluğuna göre metinden çıkarılan toplam kelime sayısı 20 ile 50 arasında değişebilir. Daha sonra öğretmen tarafından öğrencilerin doğru yerleştirdiği kelime sayıları hesaplanır ve metinden çıkarılan toplam kelime sayısı doğrultusunda, toplam doğru cevapların yüzdeleri belirlenir. Verilen metindeki boşlukların % 60 ve daha fazlasının doldurulması metnin öğrenciler açısından bağımsız okuma düzeyinde

olduğunu, Puanların % 40 ve % 59 arasında olması metnin öğrenciler açısından öğretimsel düzeyde olduğunu ve puanların % 40'ın altında olması metnin öğrenciler için çok zor olduğunu göstermektedir (Akyol, 2005; Ulusoy, 2006a).

4. Bu çalışmada da ilk önce araştırmanın amaçları doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığının beşinci sınıf öğrenciler için uygun gördüğü Türkçe dersi kitapları ve kaynaklarından dört tane metin seçilmiştir (<http://ttkb.meb.gov.tr>; Kapulu ve Karaca, 2005; Karafilik vd., 2005; MEB, 2007; Paçal ve Paçal, 2008; Vural, 2004; Yağcı, Çiftçi, Çetin, Sarı, Özkaban ve Arabacı, 2007).

5. Öğrencilerin akıcı okuma düzeylerini belirlemek için seçilen metinler yukarıda ifade edilen özellikler doğrultusunda belirlenmiştir. Uygulama öncesinde ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerin okuyabilecekleri uzunlukta seçilen dört metin (167-258 kelime arası) (Akyol, 2005), asıl uygulamanın gerçekleştirileceği okula benzer özelliklere sahip bir ilk öğretim okulunda öğrenim gören toplam 80 beşinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır.

6. Pilot uygulama sürecinde, seçilen metinlerin ilk ve son cümlelerinden herhangi bir şekilde kelime çıkartılmamıştır. Kelime çıkarma işlemi her altı kelimedede bir uygulanmıştır. Her altı kelimedede bir kelimenin çıkartılmasında Ulusoy (2006a) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları etkili olmuştur. Bu çalışmanın sonucuna göre her altı kelimedede bir kelime çıkarmanın, öğrencilerin okuma yeterlilikleri arasındaki farkları ortaya koyabildiğini göstermiştir. Bundan dolayı bu çalışmada da böyle bir süreç izlenmiş ve her metinden toplam 25 kelime çıkarılmıştır.

7. Hazırlanan metinler boşluk doldurma tekniğine göre yapılandırıldıktan sonra bir gün ara ile öğrencilere dağıtılmış ve cevaplamaları için yeterince zaman verilmiştir

8. Daha sonra elde edilen veriler doğrultusunda metinlerin okunabilirlik değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen değerler Tablo 34'te sunulmuştur.

Tablo 34

Öğrencilerin Akıcı Okuma Yeterliliklerini Belirlemek İçin Seçilen Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri

Metinler	N	\bar{X}	SS	KR-20	Okunabilirlik Düzeyi %
Batıl İnançlar	80	16.71	.66	.87	%66
Akrabalık Bağları	80	12.10	3.45	.70	%48
Kırkpınar Güreşleri	80	13.75	4.27	.71	%55
Çevre Kirliliği	80	13.76	3.99	.72	%55

Tablo 34 incelendiğinde “Batıl İnançlar” isimli metnin okunabilirlik açısından öğrenciler için bağımsız okuma düzeyinde olduğu, diğer metinlerin ise okunabilirlik açısından öğrenciler için öğretimsel düzeyde olduğu görülmektedir. Bu çalışmada yarı deneysel süreç öncesi ve sonrası öğrencilerin akıcı okuma düzeylerini belirlemek amacı ile okuma yeterliliği açısından ortalamının hem altında hem de üstünde olan öğrencilere hitap etmeye yönelik, okunabilirlik açısından öğretimsel düzeyde olan üç metinden ikisi rastgele seçilmiştir. Benjamin ve Schwanenflugel (2010) tarafından da ifade edildiği gibi öğrencilerin akıcı okuma düzeylerinin belirlenmesinde okunabilirlik açısından çok kolay metinlerin seçilmemesi daha sağlıklı sonuçların elde edilmesi açısından önemlidir. Bu iki metinden “Çevre Kirliliği” metni öntest olarak, “Kırkpınar Güreşleri” metni ise sontest olarak deneysel çalışma öncesi ve sonrası olmak üzere öğrencilerin akıcı okuma düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır (EK-6).

9. Okunabilirlik açısından öğretimsel düzeyde olan metinler belirlendikten sonra yarı deneysel çalışmanın başında hem deney grubundaki hem de kontrol gruplarındaki öğrencilerin akıcı okuma düzeylerini belirlemek için bireysel olarak sesli okuma oturumları düzenlemiştir. Her bir oturumda araştırmacının kendisi ve okumayı yapacak öğrenci yer almıştır. Oturumlar öğrencilerin dikkatlerinin dağılmayacağı, kendilerini rahat ve güvende hissedebilecekleri çalışmaların yürütüldüğü okulların yönetimleri tarafından sağlanan sessiz ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin rahatsız olmaması için oturumları izlemek isteyen okul öğretmenlerinden ve yöneticilerinden hiç kimse çalışmalara dâhil edilmemiştir. Okumaya başlamadan önce araştırmacı hem kendisinin önüne hem de öğrencinin önüne okunacak metnin birer kopyasını koymuştur. Öğrenciye çalışmanın amacı anlatılmış ve kendisini hazır

hissettiği anda önündeki metni sesli olarak okuması istenmiştir. Her bir öğrenci, öntest metni olarak belirlenen “Çevre Kirliliği” metnini okumuştur. Okuma sırasında araştırmacı her bir öğrencinin okuma sürecini video kamera ile kaydetmiş ve her bir öğrencinin okuma sırasında doğru ve yanlış okuduğu kelime sayısı toplamını hesaplamıştır (bir dakika sürede). Aynı çalışmalar deneysel çalışma sonrasında öğrencilerin akıcı okuma düzeylerini ortaya koymak için sontest metni olarak belirlenen “Kırkpınar Güreşleri” için de gerçekleştirilmiştir.

10. Aynı şekilde video kamera ile kaydedilen görüntüler başka bir araştırmacıya izletilmiş ve her bir öğrenci için dakikada okunan doğru kelime sayısının toplamını hesaplaması istenmiştir. Daha sonra araştırmacı ve başka bir puanlayıcı tarafından her bir öğrenci için hesaplanan bir dakikada doğru okunan toplam kelime sayıları tahminleri arasındaki uyuşma oranı hesaplanmıştır (Bross, 2006; House, House ve Campbell, 1981). Araştırmacı ve puanlayıcı arasındaki uyuşma oranı değerleri öntestler için %95 ile %100 arasında değişmiş ve genel uyuşma ortalaması %98 olarak hesaplanmıştır. Yine sontestler için araştırmacı ve puanlayıcı arasındaki uyuşma oranı değerleri %95 ile %100 arasında değişmiş ve genel uyuşma ortalaması %97 olarak hesaplanmıştır. Genel olarak davranış bilimlerinde çalışan araştırmacılar %70 ve yukarıdaki uyuşma oranını gerekli, %80 ve yukarısını yeterli, %90 ve yukarısını iyi olarak ifade etmektedirler (House vd., 1981). Bu anlamda öğrencilerin öntestlerden ve sontestlerden aldıkları akıcı okuma puanlarının hesaplanmada iki araştırmacı arasında oluşan uyuşma güvenirliliğinin iyi olduğu ifade edilebilir.

Düşük Tahmin (Uyuşma sayısı toplamı)

_____ X 100

Yüksek Tahmin (Uyuşma sayısı toplamı + Uyuşmama sayısı toplamı)

11. Elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin akıcı okuma düzeyleri belirlenirken, her bir öğrencinin bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısı toplamından, yanlış okuduğu kelime sayısı çıkartılarak, o öğrencinin doğruluk boyutu açısından akıcı okuma düzeyi hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar üzerinde araştırmanın amaçları doğrultusunda gerekli istatistiksel çözümler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin akıcı okuma düzeylerinin belirlendiği ilgili çalışmalar incelendiğinde de benzer değerlendirmelerin yapıldığı görülmüştür (Alhaidari, 2006; Good III, Baker ve Peyton,

2009; McGraw, 2006; Dee Nichols vd., 2009; Rasinski, 1990a; Rasinski vd., 2009; Rasinski ve Padak, 2005; Rasinski, Rikli ve Johnston, 2009; Robinson, 2005; Young ve Rasinski, 2009; Williams, 2008; Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2008).

3.1.1.1.3.4. Okuma Tutumları Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin okuma tutumlarını belirlemek amacı ile Susar (2006) tarafından geliştirilen “Okuma Tutumları Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde Susar (2006) tarafından şu aşamalar izlenmiştir:

1. Alan yazın taramasıyla genel bir çerçeve oluşturulduktan sonra ölçeğin geliştirilmesine temel olması bakımından bazı ilköğretim okullarında konuya ilişkin öğrencilere hem görüşme yöntemi ile sorular sorularak alınan cevaplar not edilmiş, hem de kompozisyon şeklinde açık uçlu sorular yöneltilerek düzyazı biçiminde cevaplar elde edilmiştir. Alan yazın taramasından elde edilen yargılar ve öğrencilerin görüşlerinden çıkarılan sonuçlar maddeler haline getirilmiştir.

2. Oluşturulan ölçek maddeleri uzman görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir.

3. Düzenlenen ölçek maddelerinin birinci deneme uygulaması İzmir ilinde yer alan bir ilköğretim okulunun 4. sınıfında öğrenim gören toplam 52 öğrenciye uygulanmıştır. Bu uygulama sonunda ölçek maddeleri 50'ye kadar düşürülmüştür. Bunlardan 11'i olumsuz, 39'u olumlu maddedir.

4. 50 maddelik ölçeğin deneme çalışması İzmir ili merkezinde yer alan çeşitli devlet ve özel ilköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarda öğrenim gören toplam 395 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçek uygulandıktan sonra veriler değerlendirilirken olumlu soru maddeleri için katılma derecesine beşten başlayarak puanlama yapılmış, olumsuz soru maddeleri için ise birden başlayarak puanlama yapılmıştır.

5. Uygulama sonunda elde edilen verilere, dönüştürülmüş faktör çözümlemesi yapılmıştır. Faktör yük değeri .40'ın altında olan 18 madde elenerek kalan maddelerle ölçek oluşturulmuştur.

6. Deneme çalışmasından sonra elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler sonucu 32 maddelik (dokuz olumsuz madde, 23 olumlu madde) ölçeğin tümü göz önüne

alındığında iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's Alpha) $\alpha = .83$ olarak hesaplanmıştır (Susar, 2006).

7. Susar (2006) tarafından geliştirilen ölçek beş dereceli Likert tipinde olup, toplam 32 maddeden oluşmaktadır. Tutum puanı bulunurken, yüksek tutum puanı olumlu okuma tutumunu gösterecek şekilde her bir tepki puanlanmıştır. “Tamamen Uygun, Oldukça Uygun, Kısmen Uygun, Çok Az Uygun, Hiç Uygun Değil” şeklindeki tepkiler olumlu maddelerde 5-4-3-2-1 şeklinde ve olumsuz maddelerde 1-2-3-4-5 şeklinde puanlanmıştır.

8. Ölçek, araştırmacı tarafından bu çalışmada kullanılmadan önce deneysel çalışmanın yapılacağı okulla benzer özellikler gösteren iki ilköğretim okulunun beşinci sınıfında öğrenim gören toplam 100 öğrenci üzerinde yeniden güvenilirlik çalışmaları yapılmış ve elde edilen puanların iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's Alpha) $\alpha = .77$ olarak hesaplanmıştır. Bu anlamda ölçeğin uygulandığı örneklemden elde edilen puanların hesaplanan iç tutarlık güvenilirlik katsayısı, bu ölçeğin bu çalışmada da kullanılabilir düzeyde olduğunu göstermiştir. Yine ayrıca testten elde edilen puanların iç tutarlılık güvenirligi, yarıya bölme yöntemi ile de hesaplanmıştır. İstatistiksel analiz programı SPSS'te yarıya bölme yöntemi her iki yarıdaki test maddelerinin sayılarının ve zorluk derecelerinin eşit olduğu varsayımı altında yapılır. Eğer testin iki yarısı arasındaki madde sayısı eşit değilse yapılan analizlerde iki yarı arasındaki korelasyon değerine değil, Spearman-Brown katsayısına bakılır (George ve Mallery, 2009; Şencan, 2005). Bu ölçeğin toplam soru sayısı 32 olduğundan, iki yarı arasındaki korelasyon değeri, yarıya bölme güvenirligi katsayısı olarak kabul edilmiştir. Ölçeğin iki yarısı arasında hesaplanan korelasyon katsayısı ($r = .71$) da testten elde edilen puanların güvenilir olduğunu ortaya koymuştur (EK-7).

3.1.1.1.3.5. Kişisel Bilgiler Formu

Öğrencilerin cinsiyeti, doğum yeri, kardeş sayısı, evde oturan kişi sayısı, aile büyüklüğü, oturdukları evin kendilerine ait olup olmaması, anne-babanın öğrenim durumu, anne-babanın mesleki durumu, okudukları kitap türü, evde kütüphane bulunup bulunmama durumu, kitap okuma sıklığı, boş zamanlarını değerlendirme etkinlikleri, aile desteği ve arkadaşları ile birlikte çalışma sıklıkları ile ilgili bilgi toplamak amacıyla “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır (EK-8). Öğrenciler hakkında bilgi sahibi olmak, benzer özelliklere sahip gruplardan deney ve kontrol gruplarını tesadüfü olarak

atayabilmek için ve iş birlikli öğrenme gruplarının oluşturulmasında heterojenlik ilkesinin sağlanması amacıyla kullanılan form, öğrenciler tarafından doldurulmuştur.

3.1.1.1.3.6. Öğrencilerin İş Birlikli Öğrenme Yöntemine İlişkin Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Geliştirilen Nicel Anket Formu

Literatür incelendiğinde üzerinde araştırma yapılan örneklem grubunun çalışılan probleme ilişkin görüşlerini almaya yönelik geliştirilen anket formlarının yapılandırılmış görüşme formu veya nicel anket formu olarak nitelendirildiği görülmektedir. Bu şekilde tanımlanmasındaki en önemli sebeplerden biri, hazırlanan soruların cevaplayanların görüşlerini sınırlandırması dolayısı ile bu şekilde hazırlanan formların nicel veriler üretmesidir (DiCicco-Bloom ve Crabtree, 2006). Bu çalışmada da hazırlanan anket formu bu özellikleri kapsadığından dolayı bu şekilde isimlendirilmiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin Türkçe derslerinde uygulanan iş birlikli öğrenme yöntemi ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik araştırmacı tarafından anket formu geliştirilmiştir. Anket formunun maddelerinin oluşturulması sürecinde iş birlikli öğrenme yöntemi ile ilgili literatür taranmış, elde edilen bulgular ve benzer çalışmalar doğrultusunda anket formunun maddeleri oluşturulmuştur. Oluşturulan anket formu asıl uygulamadan önce uygulama yapılacak okulla benzer özellikler taşıyan bir ilköğretim okulunda öğrenim gören toplam 30 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde deneme çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden özellikle kendileri açısından anlaşılmayan maddeleri belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerden gelen dönütler doğrultusunda anket formunun üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmış ve asıl uygulama için hazır hale getirilmiştir (EK-9). Oluşturulan anket formu ile öğrencilerin Türkçe derslerinde arkadaşlarıyla gruplar halinde çalışmayı ne kadar çok sevdiğini, grupta çalışmanın kendileri için zor olup olmadığı, grup çalışmalarında kendilerine düşen görevleri anlayıp anlamadıkları, grup çalışmalarında ne kadar sıklıkla birbirlerine söz hakkı verdikleri, Türkçe derslerinde arkadaşları ile iyi anlaşarak anlaşamadıkları, grup çalışmalarında birbirlerini destekleyip desteklemedikleri ve öğrencilerin Türkçe derslerinde grup çalışmaları yapmaya devam edip etmemek istemedikleri değerlendirilmiştir.

3.1.1.1.4. Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Nicel Boyutunun Verilerinin Toplanması

Araştırma hipotezlerini ve sorularını test etmek için aşağıda belirtilen işlemler yapılmıştır:

1. Uygulama, 2008-2009 eğitim-öğretim yılı güz ve bahar yarıyıllarında, Kırşehir ili merkez ilçesindeki, orta sosyo-ekonomik düzeydeki iki farklı resmi devlet ilköğretim okulunda okuyan beşinci sınıf öğrencileri üzerinde 4 hafta yönteme ilişkin farkındalık (hazırlık) çalışmaları ve 10 hafta uygulama süresi olmak üzere toplam 14 hafta süreyle gerçekleştirilmiştir.

2. Araştırmanın yürütüleceği okullar gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Alınan resmi izinler doğrultusunda okullara gidilmiş, okul müdürleri ve beşinci sınıf öğretmenleri ile görüşülmüş, çalışmalara istekli benzer orta sosyo-ekonomik düzeydeki iki okulda çalışılmaya karar verilmiştir.

3. Daha sora belirlenen okullardaki beşinci sınıf öğrencilerine okuma tutumları ölçeği, kelime hazinesi başarı testi, okuduğunu anlama başarı testi, öğrencilerin akıcı okuma düzeylerini belirlemek için kendi sınıf düzeylerinde bir metin ve kişisel bilgiler formu uygulanmıştır. Elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda birbirine en yakın benzer özellikler gösteren beş beşinci sınıf arasından bir deney ve iki kontrol grubu tesadüfi olarak atanmıştır. Belirlenen deney ve kontrol gruplarından elde edilen okuduğunu anlama, alıcı kelime hazinesi, okuma tutumları ve akıcı okuma düzeyleri puanları daha sonraki analizlerde öğrencilerin testlerden aldıkları öntest puanları olarak da kullanılmıştır.

4. Gruplar arasındaki etkileşimi engellemek için deney ve kontrol gruplarının okulların eğitim yapılan farklı devrelerinden olmasına dikkat edilmiştir.

5. Deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra çalışmaya katılan öğrencilerin kendilerinden ve ailelerinden çalışmaya kendi istekleri ile katıldıklarına dair izin belgeleri alınmıştır (EK-10).

6. Deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra deney grubunda sınıfın düzeni iş birlikli öğrenmeye uygun olarak düzenlenmiştir. Kontrol gruplarında ise sınıf düzenine herhangi bir müdahale yapılmamıştır.

7. Deneysel çalışma öncesi deney grubunda dört hafta süreyle iş birlikli öğrenmeye ilişkin hazırlık çalışmaları yapılmıştır. Hazırlık çalışmalarında kullanılan bazı etkinlikler şunlardır: Beyin fırtınası, tanışma topu, kör el oyunu, küme adı ve adlıkların yazılması, küme sloganı, küme el işareti, küme şapkası, düşün-yaz-tartış-paylaş, dönerli görüş paylaşımı, ikili görüş paylaşımı, paylaşımlı okumalar, eşli okumalar, doğru olmayanı bul, numaralandırılmış birlikte çalışan kafalar, koro halinde okumalar, bak-ara-kümeni bul vb. etkinliklerin yanında deneysel çalışma boyunca iş birlikli öğrenme gruplarına dâhil edilen yazar koltuğu, okuma kayıtları, soru-cevap ilişkileri, okuma öncesi hazırlıklar, okuma döngüsü, diyaloga dayalı soru sorma, meraklıyım, resimdekini bul, tahmin rehberi, kelime uyarısı, olası cümleler, dört kare kelime metodu, en önemli 10 kelime, kelime duvarı, kelime bankası, kaleme sarılmak, küp etkinliği, ASOAT (araştır-sorgula-oku-anlat-tekrar incele), işareti takip et ve gömülü hazineyi bul, kelime ayırıcı, fikir rehberi, yeni metin oluşturma, kılavuzlu okuma, semantik analiz tabloları, metin yapısı, semantik haritalar vb. birçok okuma stratejileri ile ilgili farklı uygulamalara yönelik uyum çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu etkinliklerle öğrencilere hem küme olma bilinci yerleştirilmeye çalışılmış, hem de deneysel çalışma öncesi öğrencilerin kullanılacak iş birlikli öğrenme etkinliklerine adapte olmaları sağlanmıştır.

8. Yine bu süre zarfında deney grubundaki öğrencilerin velileri ile görüşmeler yapılmış, Türkçe dersinde kullanılacak yöntem hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılarak uygulanacak programa ilişkin farkındalıkları sağlanmıştır.

9. Deney grubundaki dersler araştırmacı tarafından iş birlikli öğrenme yöntemine göre hazırlanan ders planları doğrultusunda işlenirken, birinci kontrol grubunda dersler araştırmacı tarafından ilköğretim Türkçe dersi programında yer alan etkinlikler doğrultusunda yürütülmüştür. Aynı şekilde ikinci kontrol grubunda da dersler sınıf öğretmeni tarafından ilköğretim Türkçe dersi programında yer alan etkinlikler doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

10. 10 Hafta boyunca, haftada altı saat olan Türkçe dersleri, deney ve birinci kontrol gruplarında araştırmacı; ikinci kontrol grubunda ise sınıf öğretmeni tarafından işlenmiştir.

11. Deneysel çalışmalar sırasında deney grubunda oluşturulan iş birlikli öğrenme gruplarından her hafta bir grubun ailesi, gerçekleştirilen çalışmaları izlemesi için sınıf

ortamına çağrılmış ve ailelerin Türkçe derslerindeki uygulamaları yakından takip etmeleri sağlanmıştır. Bu süre zarfında ayrıca haftanın her Cuma günü deneysel çalışma sonrası gerçekleştirilen veli toplantıları ile ailelerle çalışmalar hakkında fikir alışverişinde bulunulmuştur.

12. Deneysel işlemin sonunda ölçme araçları deney ve kontrol gruplarına son test olarak verilmiştir.

13. Deney grubundaki öğrencilerin iş birlikli öğrenme yöntemine ilişkin görüşleri hazırlanan nicel anket formu ile alınmıştır.

14. Tüm çalışmalar tamamlandıktan sonra deney grubundaki öğrencilerin kendilerine, ailelerine ve okul yönetimine çalışma boyunca gösterdikleri öz veriden dolayı teşekkür belgeleri (EK-11) ve sınıf içi çalışmaların kayıtlı olduğu CD'ler dağıtılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenine deneysel çalışma boyunca kullanılan etkinliklerin olduğu bir dosya verilmiş ve kendisinin de sonraki eğitim ve öğretim dönemlerinde bu çalışmalardan istifade edebileceği belirtilmiştir.

15. Deneysel bir çalışmada kontrol grubu kullanıldığı zaman kontrol grubundaki bireyler kendilerine haksızlık edildiğini düşünerek moral bozukluğu ve farklı istenmeyen ruh hali içerisinde olabilirler. Alınabilecek önlemlerden birisi de deneysel çalışma bittikten sonra araştırmacı kontrol grubunda kısa bir süreyle deney grubunda gerçekleştirdiği etkinlikleri kullanabilir. Tabii ki yapılacak bu çalışmaların hiçbirisi sonuçları etkilemeyecek şekilde olmalıdır (Creswell, 2003). Bu çalışmada özellikle deney ve kontrol grupları okulların farklı devrelerinden seçilerek birbirlerinden haberdar olma ihtimalleri en aza indirgenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmada deney ve kontrol gruplarından biri, bir okulun sabahçı ve öğlenci devrelerinden seçilmesine rağmen araştırmacı tarafından birbirlerinden etkilendikleri düşünülerek deneysel çalışmalar bitip, gerekli veriler toplandıktan sonra araştırmacının kendisinin girdiği kontrol grubunda bir hafta süreyle deney grubunda yapılan benzer etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

3.1.1.1.4.1. Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Nicel Boyutunda Uygulanan Yarı Deneysel Çalışma Öncesi Deney Grubu Öğrencileri ve Velileri İle Gerçekleştirilen Farkındalık Programı ve Farkındalık Programı Sonrası Yapılandırılan Yarı Deneysel İşlem

1. 2008-2009 eğitim öğretim yılının ilk yarısının son iki haftası ve ikinci yarısının ilk iki haftasında deney grubu öğrencilerinin yarı deneysel çalışma boyunca uygulanacak etkinliklere ve grup olarak çalışma sürecine ilişkin farkındalıkları sağlanmıştır. Bu farkındalık programında neler yapıldığı ve asıl uygulamanın basamakları sırasıyla aşağıda verilmiştir.

2. İlk olarak deneysel çalışmanın gerçekleştirileceği okulun müdüründen gerekli izinler alınarak okulun konferans salonunda deney grubu öğrencilerine uygulama süresince kullanılacak iş birlikli öğrenme yöntemi hakkında Powerpoint sunusu yapılmıştır. Bu sunumda öğrencilere iş birlikli öğrenme yöntemi ve okuma becerileri hakkında teorik ve uygulamaya yönelik bilgiler sağlamıştır (bu sunuma tezle birlikte teslim edilen CD'nin içinde yer verilmiştir). Daha sonra kendilerinden bu çalışmalara gönüllü olarak katıldıklarına dair izinler alınmıştır.

3. Deney grubunun ve kontrol gruplarının öğretmenleri yapılacak çalışmalar hakkında bilgilendirilmiş, aynı şekilde kendilerine de iş birlikli öğrenme etkinlikleri ve okuma becerileri ile ilgili olarak yüz yüze gerçekleştirilen görüşmelerle farkındalık sağlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki sınıf öğretmenlerine deney ve birinci kontrol grubunda derslerin araştırmacı tarafından işleneceği, ikinci kontrol grubunda ise derslerin sınıf öğretmeni tarafından işleneceği ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlere deney grubunda derslerin araştırmacı tarafından hazırlanacak ders planlarına (EK-12) göre, kontrol gruplarında ise derslerin Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda kılavuz kitaplarında belirtildiği gibi yürütüleceği açıklanmıştır. Bu çalışmaların Mart ayının ilk haftası başlayacağı ve 10 hafta süreceği belirtilmiştir. Çalışmalara deney ve kontrol gruplarında aynı anda başlanacağı ve aynı anda bitirileceği söylenmiş bu çalışmanın Türkçe Öğretim Programı'ndaki toplam iki temayı kapsayacağı belirtilmiştir.

3. Bu hazırlık çalışmaları sırasında deney ve birinci kontrol gruplarının bulunduğu okulun müdüründen gerekli izinler alınarak okulun konferans salonunda deney grubu öğrenci velilerine çocuklarıyla birlikte yürütülecek çalışmalar hakkında

bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. Bu toplantı sırasında Powerpoint sunumu ile yapılacak çalışmalardan örnekler gösterilmiş iş birlikli öğrenme ve okuma becerileri hakkında bilgiler verilmiştir. Yine kendilerine sürekli olarak her ailenin çalışmalar sırasında çocuklarının etkinliklerini izlemek için çağrılacağı söylenmiş ve yine çalışmalar boyunca her haftanın Cuma günü kendileriyle değerlendirme toplantılarının yapılacağı belirtilmiştir. Daha sonra kendilerinden gelen sorular cevaplanmış uygulama süreci hakkında velilerin akıllarında var olan kaygılar giderilmeye çalışılmıştır. Daha sonra kendilerinin ve çocuklarının bu çalışmaya gönüllü olarak katıldıklarına dair izin belgeleri alınmıştır.

4. Deney ve birinci kontrol grubunun bulunduğu okulun müdürü ile kendi çalışma odasında bir araya gelmiş ve tekrardan yürütülecek çalışma ile ilgili okul müdürüne bilgi verilmiş ve çalışma sırasında oluşabilecek kaygılar giderilmeye çalışılmıştır. Yine okul müdürünün kendisinden uygulamaların sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için her türlü desteğin beklendiği ifade edilmiş ve çalışmalar tamamlandıktan sonra tekrardan kendilerine gerçekleştirilen uygulamalarla ilgili CD ve bir etkinlik dosyasının sunulacağı açıklanmıştır.

5. Deney grubu öğrencileri ile gerekli bilgilendirme toplantıları yapıldıktan sonra 2008-2009 eğitim ve öğretim yılının yaklaşık olarak ilk yarısının son iki haftası ve ikinci yarısının ilk iki haftasında farkındalık çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

6. Bu çalışmalar sırasında ilk önce deney grubu sınıf öğretmenin öğrenciler hakkında verdiği bilgiler ve öntestlerden aldıkları toplam puanlar doğrultusunda dörder kişilik altı tane iş birlikli öğrenme grubu oluşturulmuştur. Bu grupların oluşturulması sırasında öğrencilerin seçimden etkilenmemesi amacı ile grupların oluşturulması süreci tesadüf gibi gösterilmiştir. Grupların oluşturulması öncesinde sınıf öğretmeni ile hem öğrencilerin durumları tartışılmış hem de öntestler göz önünde bulundurularak başarı ve cinsiyet açısından benzer heterojen gruplar oluşturulmuştur. Daha sonra sınıf içerisinde öğrencilere farklı numaralar dağıtılmış ve benzer numaraları çeken öğrenciler bir grupta toplanmıştır. Bu numaralar dağıtılırken daha önceden belirlenen gruplardaki öğrencilere aynı numaraların gelmesine dikkat edilmiş ama bu süreç öğrencilere tesadüfmiş gibi yansıtılmıştır. Grupların oluşturulmasında seçimin öğrencilere bırakılmamasında, bu seçimlerin gruplaşmalara neden olabileceği ve iş birlikli öğrenme yöntemin temel ilkelerine uygun olmayan grupların oluşabileceği düşünceleri etkili olmuştur.

7. Daha sonra oluşturulan gruplardan kendileri için bir küme ismi ve sloganı oluşturmaları istenmiştir. Bu çalışmalar beyin fırtınası etkinliği ile gerçekleştirilmiştir.

8. Çalışmaların devamında oluşturulan iş birlikli öğrenme gruplarına araştırmacının öğretmen eşi tarafından hazırlanan küme kutuları getirilmiş ve araştırmacı tarafından bu küme kutularına çalışmalar boyunca ihtiyaç duyulabilecek malzemeler konulmuştur. Gruplardaki öğrencilerden kutuları istedikleri gibi kaplayabilecekleri, kendi küme isimlerini ve sloganlarını yazabilecekleri açıklanmıştır. Yine getirilen renkli kartonlarla öğrencilerle birlikte küme şapkaları oluşturulmuştur. Öğrenciler çalışmalar boyunca istediklerinde bu küme şapkalarını takmışlardır.

9. Öğrencilerle birlikte sınıf kuralları belirlenmiş daha sonra sınıf duvarına asılmıştır. Özellikle bu kuralların sınıftaki her bir öğrencinin aynı fikirde olduğu kurallar olmasına dikkat edilmiştir. Daha sonra gruplardaki öğrencilere grupta hangi görevleri üstlenecekleri belirtilmiştir. Bu açıklamadan sonra öğrenciler grup çalışmaları boyunca üstlenecekleri görevleri beyin fırtınası ile seçmişlerdir (EK-13).

10. Deneysel çalışmalar boyunca gruplardaki öğrencilerin verilen görevlere odaklanmalarını sağlamak ve grupların gürültü düzeylerini ayarlamak için gruplara yeşil, sarı ve kırmızı kartlar dağıtılmıştır. Yeşil kartın gruptaki ses düzeyinin normal olduğunu, sarı kartın gruptaki sesin biraz alçaltılması gerektiğini, kırmızı kartın ise sesin çok fazla olduğunu ve gürültünün kaldırılması gerektiğini ifade ettiği gruplara açıklanmıştır.

11. Öğrencilere küme çalışma rehberleri dağıtılmış ve araştırmacı tarafından her bir aşaması gruplara açıklanmıştır. Araştırmacı tarafından gruplardaki her bir öğrenciye farkındalık çalışmaları boyunca bu çalışma rehberlerini tekrar tekrar okumaları ifade edilmiştir. Küme çalışma rehberi tezle birlikte verilen CD'nin içinde sunulmuştur. Özellikle öğrencilerin dikkati küme çalışma rehberinde yer alan ve kümelerde nasıl çalışacaklarını gösteren bilgilere dikkatleri çekilmiş, haftanın başarılı kümeleri nasıl olacakları ayrıntılarıyla belirtilmiş ve küme başarı puanlarının hesaplanmasında izlenecek yol adımlarıyla teker teker açıklanmıştır.

12. Araştırmacı tarafından oluşturulan küme dosyaları getirilmiştir. Her bir gruptan dosyalarını istedikleri şekilde kaplayabilecekleri ve süsleyebilecekleri ifade edilmiştir. Daha sonra gruplara bu dosyaların kullanım amaçları açıklanmış ve

çalışmalar boyunca yapacakları çalışmaları ve etkinlikleri bu dosyanın içinde toplayacakları belirtilmiştir.

13. İş birlikli öğrenme gruplarındaki öğrenciler için okuma ve kelime günlüğü defterleri hazırlanmış ve öğrencilere bu defterleri istedikleri gibi kaplayabilecekleri ve süsleyebilecekleri ifade edilmiştir. Daha sonra öğrencilere bu defterlerin kullanım amaçları açıklanmıştır.

14. Araştırmacının öğretmen eşi tarafından sınıf için kelime duvarları hazırlanmış ve farkındalık programı sürecinde sınıfa getirilmiş ve sınıfın uygun yerlerine asılmıştır. Öğrencilere süngerlerden hazırlanmış bu kelime duvarlarının etkinlikler boyunca nasıl kullanılacağı açıklanmıştır. Her hafta öğrenilen kelimelerin bu duvarlara asılacağı söylenmiştir.

15. Asıl uygulamalar sırasında öğrencilerin her hafta kullanacağı gözlem formları öğrencilere tanıtılmıştır. Bu gözlem formları ile Türkçe derslerinde gerçekleştirilen iş birlikli öğrenme etkinliklerinde hem kendi performanslarını hem de grup üyelerinin performanslarını değerlendirecekleri ifade edilmiştir.

16. Sınıf içinde ve okul bahçesinde öğrencilerin birbirlerini daha iyi tanımalarına yönelik etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikler gerçekleştirilirken iş birlikli öğrenmenin temel ilkeleri göz önünde bulundurulmuştur (yüz yüze etkileşim, olumlu bağımlılık, bireysel sorumluluk, grup başarısı ve grup olma süreci). Bunun yanı sıra öğrencilerin grup içerisinde karşılaştıkları problemleri nasıl çözeceklerine ilişkin çatışma-çözüm etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.

17. Asıl uygulamalar sırasında iş birlikli öğrenme etkinliklerini gözlemleyecek gözlemciler farkındalık çalışmaları boyunca sınıfa getirilmiş hem öğrencilerin onlara alışması hem de gözlemcilerin sürece adapte olmaları sağlanmıştır.

18. Farkındalık çalışmaları sırasında araştırmacı tarafından farklı kaynaklardan ulaşılan metinler doğrultusunda iş birlikli öğrenme planları ve etkinlikleri hazırlanmış, bunlar deney grubu sınıf öğretmeninin de katılımı ile sınıfta uygulanmıştır. Her uygulamada sonra sınıf öğretmeni ile gerekli değerlendirmeler yapılmış, görülen eksikler ve problemler bir daha ki uygulamada tekrarlanmamaya çaba gösterilmiştir. Yapılan çalışmalardan örnekler tezle birlikte teslim edilen CD'nin içinde sunulmuştur.

19. Farkındalık programı etkinlikleri tamamlandıktan sonra asıl uygulamalara geçilmiştir. Yukarıda da ifade edildiği gibi deney grubundaki dersler araştırmacı tarafından iş birlikli öğrenme yöntemine göre hazırlanan ders planları doğrultusunda işlenirken, birinci kontrol grubunda dersler araştırmacı tarafından ilköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan etkinlikler doğrultusunda yürütülmüştür. Aynı şekilde ikinci kontrol grubunda da dersler sınıf öğretmeni tarafından ilköğretim Türkçe dersi programında yer alan etkinlikler doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalara ilişkin bazı örnekler tezle birlikte teslim edilen CD'nin içinde sunulmuştur.

20. Çalışmalara deney ve kontrol gruplarında aynı anda başlanmış ve aynı zamanda bitirilmiştir. İkinci kontrol grubunun sınıf öğretmeni ile sıkça bir araya gelinip planlanan zaman doğrultusunda gidilip gidilmediği kontrol edilmiştir.

21. Farkındalık programı sürecinde ailelere ifade edildiği gibi her hafta bir aile altı saatlik tüm etkinlikleri izlemek için çağırılmış ve her hafta Cuma günü tüm öğrenci velileriyle değerlendirme toplantıları yapılmıştır. Bu toplantılardan örnekler tezle birlikte teslim edilen CD'nin içinde sunulmuştur.

22. Tüm çalışmalar iki eş gözlemci tarafından gözlenmiş ve ayrıca video kamera ile kaydedilmiştir. Yapılan gözlemlerin değerlendirilmesi sonucunda hazırlanan ders planları ve etkinlikler tekrardan gözden geçirilmiştir.

23. Her haftanın sonunda en iyi davranış gösteren kümeler belirlenmiş, "Haftanın En İyi Davranış Kümeleri" (EK-14) formuna yazılarak, panoya asılmıştır. Küme elemanlarına "Olumlu Davranış Sertifikası" (EK-15) verilmiştir. Her hafta son derste yapılan "Konu Sınavı" ile haftanın başarılı kümeleri belirlenmiş, küme elemanlarına "Küme Başarı Sertifikası" (EK-16) verilmiş ve küme isimleri "Haftanın Başarılı Kümeleri" (EK-17) formuna yazılarak, panoya asılmıştır.

24. Haftanın başarılı kümeleri seçilirken öğrencilerin konu sınavından aldıkları küme başarı puanları hesaplanmıştır. Küme başarı puanının hesaplanmasında Slavin'in (1995) geliştirdiği ve özellikle yapılandırılmış iş birlikli öğrenme tekniklerinden "Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri" için kullanılan ve öğrencilerin bireysel gelişimini öne çıkararak kendi kendileriyle yarışmasına olanak sağlayan bireysel ilerlemeleri esas alan bir değerlendirme yöntemi kullanılmıştır. Küme başarı puanlarının hesaplanmasında şöyle bir yol izlenmiştir:

- Başlangıç puanından 4 puan düşük ya da yüksek puan alınrsa katkı puanı 1 olur.
- Başlangıç puanından 5 puan ya da daha düşük puan alınrsa katkı puanı 0 olur.
- Başlangıç puanından 5 ile 9 puan arasında daha yüksek puan alınrsa katkı puanı 2 olur.
- Başlangıç puanından 10 puan ya da daha yüksek puan alınrsa katkı puanı 3 olur.
- Öğrenci başlangıç puanıyla aynı puanı alsa da konu sınav puanı 95-99 arasında olan öğrencilerin katkı puanı her zaman 2 olur (eğer bir öğrencinin başlangıç puanı 85 olursa, konu sınav puanı 95 olduğu için katkı puanı 3 olacaktır. Çünkü 10 puanlık ilerleme sağlanmış olur).
- Başlangıç puanı 100 bile olsa bir öğrenci konu sınavından 100 puan alıyorsa bu öğrencinin katkı puanı her zaman 3 olur. Konu sınavından 100 alan bir öğrencinin katkı puanı, başlangıç puanı ne olursa olsun her zaman için 3 puan olur.
- Küme üyelerinin başlangıç puanına göre konu sınavından aldıkları puanların ilerleme puanları hesaplanır. Elde edilen puanların toplamı küme üyesi sayısına bölünerek kümenin başarı puanı hesaplanır.
 1. 1.ve 2. konu sınavlarında küme başarı puanları 7 ve üstünde
 2. 3. ve 4. konu sınavlarında küme başarı puanları 7,5 ve üstünde
 3. 5. ve 6. konu sınavlarında küme başarı puanları 8 ve üstünde
 4. 7. ve 8. konu sınavlarında küme başarı puanları 8,5 ve üstünde olanlar haftanın başarılı kümeleri sayılır.
- Eğer grup üyelerinden birisi konu sınavına girmezse ya da mazereti olmadan çalışmalara katılmazsa küme başarı puanı düşecektir. Bu nedenle öğrencilerin kümede birbirlerine yardım ederek konu sınavına kümece girmeleri sağlanmalıdır.
- Haftanın başarılı kümelerinin tüm üyelerine başarı sertifikaları verilir.
- Başarılı kümelerin isimleri bir hafta boyunca sınıfta sergilenir (İflazoğlu, 2003; Tarım, 2003). Bu araştırmada öğrencilerin başlangıç puanları olarak okuduğunu anlama öntest puanları esas alınmıştır.

25. Deneysel çalışmalar başladıktan dört hafta sonra gruplar değiştirilmiş ve her bir grup için yeniden küme isimleri, sloganları, küme dosyaları, küme kutuları, okuma ve kelime günlükleri oluşturulmuştur. Yine kümelerin oluşturulmasında öğrencilerin son konu sınavından aldıkları puanlar göz önünde bulundurularak başarı açısından heterojen gruplar oluşturulmaya çalışılmıştır. Yine ayrıca grupların cinsiyet açısından da heterojen özellikler göstermesine dikkat edilmiştir.

26. Deneysel çalışmadan sonra sonestler tüm gruplara uygulanmış ve nicel anket formu ile de deney grubundaki öğrencilerin iş birlikli öğrenme yöntemine ilişkin görüşleri alınmıştır.

Deney grubunda kullanılan iş birlikli öğrenme yöntemi ile kontrol gruplarında Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimin uygulama aşamaları aşağıda açıklanmıştır.

3.1.1.1.4.1.1. Öğretim Yöntemleri ve Uygulaması

Araştırmada kullanılan iş birlikli öğrenme yöntemi ile kontrol gruplarında Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimin uygulama aşamaları aşağıda açıklanmıştır.

3.1.1.1.4.1.1.1. Türkçe Derslerinde Uygulanan İş Birlikli Öğrenme Yöntemi

Deney grubunda işe koşulan iş birlikli öğrenme yöntemine göre öğretim aşağıdaki basamaklarda gerçekleşmiştir.

1. İş birlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı Türkçe ders planları; İlköğretim Türkçe Programı'nın beşinci sınıf öğrencileri için öngördüğü kazanımlar, disiplinler arası yaklaşım ve iş birlikli öğrenmenin temel ilkeleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Hazırlanan ders planlarında, beş temel dil becerisine/öğrenme alanına (dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu) yer verilmiştir. Bilindiği üzere bu tez çalışmasında sadece önemli bazı okuma becerilerine odaklanılmıştır.

2. İş birlikli öğrenme yöntemine dayalı planların hazırlanması için, Queen (2009), Alharbi (2008), Jolliffe (2007), Kuşdemir ve İflazoğlu (2007), Kuşdemir (2007) Kagan (1985), Kagan (1992), Andrini (1998), Akyol (2005, 2006), İflazoğlu (2003), Tarım'ın (2003) ve Slavin'in (1995) çalışmalarından yararlanılmıştır.

3. Derslere öğrencilerin dikkatleri çekilerek başlanmıştır. Genel olarak işlenecek okuma parçasının içeriğine göre bazen öğrencilerden küme içinde kendilerini çok etkileyen güzel bir durumu veya işlenecek metinle ilgili gösterilen görseller hakkındaki düşüncelerini “Dönerli Görüş Paylaşımı”, “Numaralandırılmış Birlikte Çalışan Kafalar” veya “Resimdekini Bul” gibi etkinliklerle anlatmaları istenmiştir. Aşağıda bu tez çalışmasında deney grubunda “Yenilikler ve Gelişmeler” temasında işlenen “Bekledim Gece Oldu” metninde kullanılan giriş etkinliklerine ilişkin bazı örnekler sunulmuştur:

❖ **Resimdekini bul** tekniği ile görsel okuryazarlık becerilerinin kullanılmasına katkıda bulunulur. Burada amaç, öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerinden faydalanarak, ön bilgileri ile yeni öğrenilecekler arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olmaktır. Öğrenciler kümede **beyin fırtınası** tekniğini kullanarak “Bekledim Gece Oldu” metninin içeriği ile ilgili kendilerine verilen resimlerde neler gördüklerini, bu resimlerin kendilerine neleri hatırlattıklarını ve işlenecek yeni metinle olan ilişkilerini yazmaları istenir.

❖ **Numaralandırılmış birlikte çalışan kafalar** tekniği ile kümedeki her bir öğrenciye farklı bir numara verilir ve numarası söylenen öğrenci ayağa kalkarak resimler hakkındaki kümesinin düşüncelerini sınıfla paylaşır.

❖ Öğretmen kümelere şifreli bir yazı verir ve her bir şifrenin ifade ettiği harfi belirtir. Öğretmen tarafından yapılan bu yönlendirmeden sonra kümelere tekrar bir cümleyi ifade eden bir şifre verilir ve kümelerden **eş zamanlı dönerli görüş paylaşımı** tekniğini kullanarak kümedeki her bir öğrencinin cevabını aynı anda bir kâğıda yazmasını ve bitirdiklerinde yazdıkları kâğıtları yanlarındaki arkadaşlarına vererek düşüncelerini birbirleriyle paylaşmaları istenir.

❖ Kümelerden kendilerine de ifade edilen şifrelerle ilişkili olmaları şartı ile şifreli bir cümle oluşturmaları, oluşturdukları şifreli cümleyi yazdıkları kartın bir tarafına da cümlelerin şifresiz halini yazarak **bir problem gönder** tekniği ile diğer kümelere göndermeleri istenir. Bu teknikte kümelerdeki öğrenciler kartların ön yüzüne şifreli bir cümle, arka yüzüne şifreli cümlelerin ne olduğunu yazalar. Oluşturulan kartlar diğer kümelere gönderilir. Kartlar ilk gönderilen kümeye ulaşıncaya kadar çalışma sürdürülür. Daha sonra öğretmen öğrencilere “Anlamakta zorlandığınız yazılar var mı?” “Bu yazıları acaba hiç kimse okuyamaz mı?” sorularını yönlendirerek **üç defa eşleş paylaş** tekniği ile öğrencilerin sorularla ilgili düşüncelerini ilk olarak küme arkadaşları ile

paylaşmalarını, ikinci ve üçüncü paylaşımlarını ise farkı kümelerle gerçekleştirmelerini ifade eder. Yine burada öğretmen öğrencilerden **hareketli kümeler** tekniği ile soruları kümelerinde kafa kafaya vererek tartışmalarını ister. Daha sonra öğretmen kümedeki her bir öğrenciye bir numara vererek numarasını söylediği öğrencilerin diğer kümelere gidip kümenin yanıtını diğer kümelerle paylaşmalarını belirtir.

❖ Öğretmen öğrencilerden **en önemli 10 kelime** tekniğini kullanarak konuyla ilgili kendilerine göre 10 en önemli kelimeyi veya ifadeyi belirlemelerini ister. Bu tekniğin amacı öğrencilerin metnin içeriğini anlamada önemli kelimelerin farkına varmasına yardımcı olmaktır. Öğrenciler çoğu zaman anahtar kelimelerle nasıl bağlantılar kuracakları konusunda başarısızlık yaşarlar. Bu teknik öğrencilerin sahip oldukları ön bilgilerin önemini anlamalarına katkı sağlar. Bu teknik okuma öncesinde veya okuma sonrasında değerlendirme amaçlı olarak öğretmen tarafından kullanılabilir. Öğretmen okunacak metni sınıfa tanıtır ve bu konu hakkında öğrencilerin neler bildiklerini sorarak, onların ön bilgilerini harekete geçirir. Daha sonra öğrencilerden okunacak metinle ilgili kendilerine göre en önemli 10 kelime veya ifadeyi tahmin etmeleri ve yazmaları istenir. Öğrenciler çiftler halinde veya küçük gruplar halinde çalışarak, hazırlamış oldukları listeleri birbirleri ile karşılaştırırlar. Daha sonra ortaklaşa küme olarak her bir grup 10 en önemli kelime listesini oluştururlar. Bu çalışmalar sırasında öğretmen **gözcü** tekniğini kullanarak kümelerin hazırladıkları kelime listelerinden haberdar olmalarına yardımcı olur. Öğretmen tarafından her kümeden belirlenen bir gözcü diğer kümeleri dolaşır ve gördüklerini kendi kümesine anlatır. Küme üyeleri kendi çalışmalarına katkı getirecek fikirleri alıp kullanırlar.

❖ Öğretmen **kelime zinciri** tekniğini kullanarak metinde geçen kelimeler listesini kümelere verir ve kümelerden kelimeler arasında ne gibi bağlantılar olduğunu **bilenlerin paylaşımı** tekniği ile bulup ortaya çıkarmalarını ifade eder. Beyin fırtınası yolu ile öğrencilerin kümelerde konu hakkında düşünmeleri istenir. Düşüncelerini küçük kâğıtlara yazmaları söylenir. Öğrencilerden kümeye anlatma-açıklama gereği duydukları düşünceyi belirlemeleri belirtilir ve dönüşümlü olarak kafalarında oluşturdukları ilişkişel şekilleri birbirleri ile paylaşırlar. Birçok metinden öğrenilen yeni kelimeler, ya birbirleri ile ilişkili ya da daha önceden öğrenilen kelimelerle bağlantılıdır. Kelime zinciri tekniği öğrencilere kelimeler arasındaki bağlantıları incelemek, nasıl kullanabileceklerini anlamak ve anlamlarını hatırlamak için bir yapı oluşturur. Bu

ilişkileri görmek, öğrenci için yüksek düşünme becerilerini gerektirmektedir. Bu yüzden öğretmen bu çalışmaları öğrencilere yaptırmadan önce onlara değişik örnekler sunar.

❖ Öğretmen **ben meraklıyım** tekniğini kullanarak öğrencilere öğrenilecekler hakkında tahminlerde bulunma fırsatı verir. Öğretmen kısaca işlenecek metin hakkında konuşur, metinle ilgili değişik resimler gösterir ve öğrencilerin ön bilgilerinin harekete geçmesi konusunda onlara yardımcı olur. Bu teknik öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirerek onlarda yeni konu hakkında daha fazla bilgi edinme adına merak uyandırır. Öğretmen yeni konu hakkında değişik materyaller kullanarak öğrencilerle hatırlatıcı çalışmalar yapar. Öğretmen kümelerle bu yeni konu hakkında neleri merak ettikleri konusunda sorular sorar. Daha sonra öğretmen kümelerden yeni işlenecek metinle ilişkili olarak an fazla merak edip öğrenmek istedikleri üç şeyi yazmalarını ister. Kümeler **paylaş ve karşılaştır** tekniği ile konu ile ilgili orijinal düşüncelerini diğer kümelerle paylaşırlar. Kümeler böylelikle fikirleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları da görme ve tartışma olanağı bulurlar. Elde edilen liste konuya giriş aşaması olarak kullanılır.

❖ **Tahmin etme ve doğrulama (K-W-L)** tekniği ile öğrencilerin “Bekledim Gece Oldu” metni hakkındaki ön bilgileri, deneyimleri harekete geçirilerek, elde ettikleri yeni bilgiler anlamlı bir şekilde organize edilir. Öğrenciler metni okumadan önce şiirle ilgili ne bildiklerini, şiiri okuyarak ne öğrenmek istediklerini ve şiiri okuduktan sonra ne öğrendiklerini **düşün-yaz-paylaş-karşılatır** tekniği ile grup arkadaşları ile paylaşırlar. Gerçekleştirilen bu öğretimsel süreç öğrencilerin yeni öğrendikleri ile eski öğrendiklerini birleştirmelerine ve kelime hazinelerini geliştirmelerine yardımcı olur.

❖ Öğretmen öğrencilere **tahmin rehberi** tekniğini kullanarak öğrencilerin ön bilgilerinin harekete geçirmelerine yardımcı olur. Bu teknik, öğrencilerin yeni bir metni okumaya başlamadan önce okunacak metinden seçilen ifadelerin doğru olup olmadığına ilişkin tahminlerini içermektedir. Öğrencilerin önceki deneyimlerine bağlı olarak, seçilen ifadelerin doğru olup olmadığına karar verirler. Bu teknik öğrencilerin gereksinimlerini ortaya koyup, ona göre amaçlı bir şekilde metni okumaları noktasında büyük katkılar sağlar. Bunun yanında öğrenciler verdikleri cevaplara kanıtlar sunmak zorundadırlar. Öğrencilerin okumadan önce verdikleri cevaplar öğretmenler tarafından değerlendirilmemesine rağmen, bu çalışmalar öğrencilerin sahip oldukları bilgiler ve kavram yanlışları arasındaki yanlış algılamaları ortadan kaldırmak için önemlidir.

Öğrenciler kümede bu çalışmayı gerçekleştirirken **düşün-tartış-dörtlü ol** tekniği ile eşli olarak tahminlerini yaparlar ve daha sonra iki kişilik kümeler birleşip dört kişilik kümeler haline gelir ve tahminlerini hep birlikte tartışırlar. Daha sonra kümelerdeki öğrenciler **ayağa kalk ve paylaş** tekniğini kullanarak kümelerinin tahmin rehberi cevaplarını diğer kümelerle paylaşırlar.

Dersin gelişme bölümünde öğrencilerin gruplarda iş birlikli bir şekilde çalışmalarına olanak sağlayacak etkinlikler geliştirilmiştir. Aşağıda bu araştırmada deney grubunda “Yenilikler ve Gelişmeler” temasında işlenen “Bekledim Gece Oldu” metninde kullanılan geliştirme etkinliklerine ilişkin bazı örnekler sunulmuştur:

❖ Öğretmen **kelime uyarısı** tekniği ile öğrencilerin okuma öncesinde “Bekledim Gece Oldu” metni ile ilgili kelime bilgilerini harekete geçirir. Yetersiz kelime hazinesi bilgisi çoğu öğrenci için önemli bir problem arz etmektedir. Bu öğrenciler okuma sırasında bilinmeyen kelimelerle karşılaştıklarında bu kelimeleri atlamakta ve bundan dolayı anlama tam olarak gerçekleşmemektedir. Bu teknik öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine ve uygun okuma amacı oluşturmalarına olanak sağlamaktadır. Ayrıca öğretmenler içinde bir değerlendirme aracı olup, öğrencilere nasıl ve ne derecede kelime hazinesi uygulamaları yapılması noktasında öğretmene geri dönütler sağlamaktadır. Öğretmen “Bekledim Gece Oldu” isimli metni okumadan önce metinde geçen kelimelerin bir listesini tahtaya yazar ve bu kelimelerin bulunduğu bir çizelgeyi öğrencilere dağıtır. Öğrenciler bu çizelgede yazılı olan “ilgili kelimenin anlamını biliyorum”, “kelimenin anlamını biraz biliyorum” kelimenin anlamını hiç bilmiyorum” kısımlarını kendi ön bilgilerine göre değerlendirirler. Bu işlemler tamamlandıktan sonra öğretmen **sınıf tartışması** tekniği ile öğrencilerin bu kelimelerle olan deneyimlerini artırır.

❖ Öğretmen **ön okuma hikâye haritası** tekniğini kullanarak kümelerdeki öğrencilerin okuyacakları metni gözden geçirmelerine olanak sağlar. Bu çalışma öğrencilerin içerikle ilişkili ön bilgilerini harekete geçirerek öğrencilerin okuma için bir amaç oluşturmalarına fırsat verir. Bunun sonucu olarak da öğrenciler zaten bildikleri ve okudukları şeyler hakkında bağlantılar kurarlar. Bu çalışmalar öğrencilerin okuyacakları metin daha kolay tahminlerde bulunmalarına ve çıkarımlar yapmalarına olanak verir. Bu teknik, öğrencilere okunacak metin hakkında genel bir bakış açısı kazandırarak, stratejik bir okuma planı geliştirmelerine yardımcı olur. Çoğu zaman öğrenciler pek fazla

okumaya hazırlık yapmadan metni okumaya başlarlar buda öğrencilerin yeterince konuyu anlaması noktasında sıkıntılarının oluşmasına neden olur. Bu strateji öğrencilerin metni okuma sürecinde özellikle de zor metinlerde aktif bir şekilde sorumluluğu almalarına ve metni kontrol etmelerine katkı sağlar. Bu çalışmaların etkili olabilmesi için öğretmenlerin öğrencilere farklı yollarla model olması gerekmektedir. Öğrenciler kümelerinde çalışmalarını yaparken, öğretmen öğrencilerden düşün-tartış-dörtlü ol tekniği ile çiftler halinde çalışmalarını ve daha sonra oluşturdukları hikâye haritalarını diğer küme arkadaşları ile paylaşmalarını belirtir. Bu çalışmalarını en sonunda kümeler **hareketli kümeler tekniği** ile çalışmalarını diğer sınıf arkadaşları ile paylaşırlar.

❖ “Bekledim Gece Oldu” isimli metin ilk olarak öğretmen tarafından sesli ve anlamlı bir şekilde öğrencilere okunur? Daha sonra metin bir öğrenci tarafından sesli olarak sınıfa okunur. Öğretmen bu okumalar sırasında öğrencilerin nasıl dinlemesi gerektiği konusunda onlara model olur.

❖ Öğretmen **oku ve yeniden anlat** tekniğini kullanarak öğrencilerin okunacak metin üzerinde çalışmalarına olanak verir. Öğretmen öğrencilerden okunacak metnin başlığına, resimlerine, bilmedikleri kelimelere bakarak grafik organize edici üzerindeki ilk kısmı yazmalarını ifade eder. Öğretmen bu çalışmaları eşler halinde yapmaları gerektiği konusunda kümeleri yönlendirir. Öğretmen öğrencilere metni akıcı okumanın özelliklerine dikkat ederek okuyarak öğrencilerin okuduğunu anlamasına yardımcı olur. Daha sonra öğrenciler metni sessizce tek başlarına okur ve okuma sırasında öğretmen öğrencilerden metni ezberlememelerini anlamaya çalışmak için çaba göstermeleri gerektiğini söyler. Bu işlem tamamlandıktan sonra eşler kendi kelimeleri ile yeniden metni grafikteki ilgili yere yazarlar. Eşler yazdıklarını daha sonra kümedeki diğer çiftle paylaşırlar. Öğretmen bu süreçte öğrencilerin yeniden yazdıklarında neleri karıştırdıkları, kendilerinin yeniden ifade ettikleri metindeki farklılıkları öğrencilerin ortaya koymalarına yardımcı olarak, orijinal metinden nelerin alınması gerektiği noktasında öğrencilere yardımcı olur.

❖ Öğretmen **arkadaşla okuma** tekniğini kullanarak kümelerdeki öğrencilere okuma çalışmaları yaptırır. “Bekledim Gece Oldu” metin öğretmen tarafından öğrencilerin kolayca yönlendirebileceği bölümlere ayrılır. Öğretmen öğrencilerin okuduğu bölümü özetlemesini sağlayacak soru veya sorular hazırlar ve hazırladığı her bir soruyu **grafik organize edicinin** içine yazar. Daha sonra kümelerdeki öğrencileri

eşlere ayırır ve özetleyici soruları ve okuma bölümlerini öğrencilere dağıtır. Öğrencilerden ilk bölümü seçen öğrenci okumasını tamamladıktan sonra diğer öğrenci arkadaşına öğretmen tarafından hazırlanan o bölümle ilgili özetleme sorusunu yöneltir. Bu süreçler bütün bölümler tamamlanana kadar roller değişerek devam eder. Daha sonra öğrenciler küme halinde çalışarak özetleme sorularına ortak cevaplar ararlar. Bu çalışmalarda zamanla öğrenciler kendi özetleme sorularını hazırlarlar.

❖ **İkili dönerli okuma tekniği** ile gruptaki öğrenciler eşleşir. İkili gruptan, önce birinci kişi okur diğeri dinler. Dinleyen kişi okuyan kişinin hatalarını düzeltir. Daha sonra roller değişir.

❖ **Dönerli okuma** tekniği ile gruptaki her bir öğrenci okuyacağı metnin bir bölümünü seçer ve sıra kendine geldiğinde seçtiği kısmı okur.

❖ Yine öğretmen **koro halinde okuma** tekniği ile öğrencilere metni okutabilir. Koro halinde okuma akıcı okumayı geliştirdiği gibi en iyi ve en zayıf okuyucuyu da bir araya getirmektedir. Sınıf her birlikte “Bekledim Gece Oldu” adlı metni okuyabilir veya bir öğrenci okuduktan sonra sınıfın geri kalanı tekrar edebilir.

❖ Öğretmen bu okuma çalışmalarını öğrencilere yaptırırken, **kelime uyarısı** tekniği ile ortaya konulan kelimeleri metinde bulmalarını, **kelime ayırıcı** tekniği ile bu kelimelerin hangi sayfada, hangi satırda olduğunu ve anlamını **kelime ayırıcına** yazmalarını belirtir. Yine öğretmen bu okuma çalışmaları sırasında öğrencilerin **kaleme sarılma** tekniğini kullanmaları noktasında öğrencileri yönlendirir. Öğretmen bu stratejide öncelikle öğrencilerin metni okuma sırasında ne yapmaları gerektiği konusunda bilgilendirir. Öğretmen öğrencilere okuma yaparken önemli gördüğünüz kelimelerin ve yerlerin altını çizebilir, vurgulayabilir veya önemli gördüğünüz kısımların boş sayfa kenarlıklarına gerekli notları alabilecekleri konusunda öğrencilere uyarılarda bulunur. Bu süreç okullarda fazlaca ihmal edilen ve ders kitabının yıpranması kaygısından dolayı öğrencilere çok fazla yaptırılmamaktadır. Öğrenciler genelde metinlerin içeriğine hiç dikkat etmeden hızlıca göz atarlar bu da öğrencilerin metni anlaması noktasında değişik sıkıntıların oluşmasına sebebiyet vermektedir. Bu teknik öğrencinin okuma sırasında metnin anlamını yapılandırmasına yardımcı olur. Yine öğretmen bu çalışmalar sırasında **işareti takip et ve gömülü hazineyi bul** tekniğini de kullanabilir. Bu teknikte öğrenciler, okudukları metinle etkileşim sağlamalarına yardımcı olacak sembolik bir sistem kullanırlar. Bu süreç öğrencilerin okuma sürecinde

pasif olmasını engelleyerek onların aktif bir okuma süreci gerçekleştirmelerine katkı sağlar. Kullanılan üç farklı okuma sembolü öğrencilerin metindeki önemli bilgileri, yeni bilgileri ve açık olmayan bilgileri fark etmesine yardımcı olur. Öğretmen belirlenen sembolleri öğrenciler bağımsız okuma yaparken nasıl kullanacakları konusunda bilgilendirir. X= Önemli noktayı buldum anlamına gelir. != Yeni ve ilginç bir bilgi buldum anlamına gelir. ?= Burayı anlamadım. Bunun ne anlama geldiğini öğrenmek istiyorum anlamına gelir. Daha sonra öğretmen öğrencilerin hangi sembolü kaç kere kullandıkları konusunda gerekli notları alır. Bu çalışmalar doğrultusunda öğretmen sınıf çalışmalarını yönlendirir.

Dersin değerlendirme bölümünde ise genel olarak öğrencilerin okuduklarını anlamalarına, karşılaştıkları yeni kelimeleri öğrenip öğrenmediklerine ve okuma tutumlarını artırmaya yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar sırasında diğer dil becerilerinin değerlendirilmesi de unutulmamıştır. Aşağıda bu tez çalışmasında deney grubunda “Yenilikler ve Gelişmeler” temasında işlenen “Bekledim Gece Oldu” metninde kullanılan değerlendirme etkinliklerine ilişkin bazı örnekler sunulmuştur:

❖ Öğretmen **haftanın kelimesi** tekniğini kullanarak gruptaki öğrencilerden bu hafta sözcük dağarcıklarına ekledikleri kelimelerden birini haftanın kelimesi olarak belirlemelerini ve gelecek haftaya kadarki bütün derslerde ve çalışmalarda bu kelimeyi kullanmaya özen göstermeleri gerektiği konusunda öğrencileri yönlendirir. Öğretmen karışıklık çıkmasın diye her hafta, haftanın kelimesini belirleme görevini bir kümeye verebilir. Bu çalışmalar öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmeleri için büyük olanaklar sağlar.

❖ Öğretmen öğrencilere **probleme ilişkin çözüm önerileri** etkinliği ile “Bekledim Gece Oldu” metnindeki Pufi ile Sufi'nin yaşadığı probleme ilişkin farklı çözüm önerileri getirmeleri noktasında öğrencileri cesaretlendirir. Öğretmen öğrencilere dağıttığı **grafik organize edici** içine öğrencilerden beş farklı çözüm önerisi yazmalarını ister. Öğrenciler bu çalışmaları gerçekleştirirken kümelerde **düşün-tartış-dörtlü ol** tekniğini kullanırlar. İlk başta problemin çözümünü kendi başlarına, daha sonra yanındaki arkadaşları ile en sonunda ise tüm küme olarak probleme ilişkin çözüm önerileri ararlar.

❖ Öğretmen **öğrendiklerini değerlendirme** tekniğini kullanarak öğrencilerin o hafta neler öğrendiklerine ilişkin geri dönütler sağlar. Öğretmen öğrencilerden

kendilerine verilen **grafikteki** “Bu metinden ne öğrendim?”, “Bu öğrendiklerimi bilsem ne olur bilmesem ne olur?” ve “Bu öğrendiklerimi ileride nasıl kullanacağım” kısımlarını doldurmalarını ister. Öğretmen bu çalışmaları yaparken öğrencilerden **dörtlü-ikili ve tek** tekniğini kullanarak ilgili kısımları ilk başta küme olarak düşünmelerini, daha sonra eşleri ile tartışmalarını ve en sonunda ise bireysel olarak ilgili kısımları doldurmalarını ister.

4. Hazırlanan planların esnek olmasına dikkat edilmiştir. Bu planların hazırlanma sürecinde işlenecek metinlerle ilgili birçok etkinliğe yer verilmiş, dersin gidişatına bazen bu etkinliklerin tamamı gerçekleştirilmiş bazen de zamanın yetersizliğinden kaynaklanan nedenlerden dolayı sadece önemli etkinliklere yer verilmiştir.

5. Belirtildiği gibi dersler işlendikten sonra iş birlikli öğrenme yönteminin ilkelerine uygun olarak her haftanın sonunda öğrenciler bireysel olarak konu sınavına alınmışlardır. Konu sınavı sonuçları, öğretmen tarafından değerlendirilmiş ve küme başarı puanları hesaplanarak başarılı kümeler belirlenmiştir. Küme başarı puanının hesaplanmasında Slavin’in (1995) geliştirdiği, öğrencilerin bireysel gelişimini öne çıkararak kendi kendileriyle yarışmalarına olanak sağlayan ve bireysel ilerlemeleri esas alan bir değerlendirme yöntemi kullanılmıştır (Tarım, 2003; İflazoğlu, 2003).

3.1.1.1.4.1.1.2. 2008-2009 Türkçe Dersi Programı Doğrultusunda Yapılan Öğretim (Uygulamadaki Türkçe Dersi Öğretim Programı)

Araştırma süresince, kontrol gruplarında 2008-2009 Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretim uygulanmıştır. Dersler birinci kontrol grubunda araştırmacı, ikinci kontrol grubunda ise sınıf öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Dersler, her iki kontrol grubunda da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gönderilen Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabı (2008-2009) doğrultusunda işlenmiş ve Öğretmen kılavuz kitabında bir dersin işleniş için verilen basamaklar her hafta altı saat olan Türkçe derslerinde hem birinci kontrol grubuna giren araştırmacı hem de ikinci kontrol grubuna giren sınıf öğretmeni tarafından sıkı sıkıya takip edilmiştir. Öğretmen kılavuzunda yer alan etkinlikler dışında herhangi bir uygulamaya yer verilmemiştir. Bu yöneme ilişkin bir dersin işleniş sürecine aşağıda yer verilmiştir:

1. Öğretmen kılavuz kitapta ifade edildiği gibi işlenecek metinle ilgili olarak öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirici çalışmalar gerçekleştirilmiştir (anahtar kelimelerle çalışma, tahmin çalışmalarında bulunma öğrencilerin metin çalışma amaçlarını belirleme)

2. Dersin geliştirme bölümünde konuya uygun olarak seçilen metin ilk olarak öğretmen tarafından okunmuş, daha sonra öğrencilerden sessiz okuma yapmaları istenmiştir. En son olarak da sınıftan birkaç öğrencinin sesli okuma yapmaları sağlanmıştır. Dinleme çalışmalarında seçilen metinler, ya canlı bir kaynaktan (öğretmen) ya da bilgisayardan dinletilmiştir.

3. Öğrencilerden okudukları/okunan metindeki anlamını bilmedikleri kelimeleri tespit etmeleri, sözlük yardımıyla anlamlarını bulmaları ve birer cümle içinde kullanmaları sağlanmıştır. Metinle ilgili hazırlanan sorular öğrencilere yöneltilerek, bireysel olarak cevap vermeleri istenmiştir.

4. Metnin ana düşüncesi bulma ve konuyla ilgili yazma çalışmaları yapılmıştır.

5. Dersin değerlendirme bölümünde öğretmen tarafından metinle ilgili sorular sorulmuş, verilen cevaplar doğrultusunda gerekli dönüt ve düzeltmeler yapılmıştır.

6. Derslerde, bütün dil becerilerinin (okuma, dinleme, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu) geliştirilmesi hedeflenmiş, öğrencilerin bireysel katılımlarına dikkat edilmiştir.

3.1.1.1.1.5. Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Nicel Boyutunun Verilerinin Analizi

Ölçme araçlarının uygulanmasından sonra, öğrencilerin öntest ve sontest ve anket puanları üzerinde gerekli olan istatistiksel işlemler gerçekleştirilmiştir. Açıklayıcı-sıralı karma yöntemin nicel boyutundan elde edilen veriler SPSS 17.0 istatistiksel paket programından yararlanılarak çözümlenmiştir:

1. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin kişisel bilgileri ile ilgili özelliklerinin betimlenmesi ve dağılımlarının anlamlık düzeylerinin belirlenmesi için frekans, yüzde ve ki-kare analizlerinden faydalanılmıştır.

2. Grupların öntestlerinden ve sontestlerinden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile analiz edilmiştir.

3. Grupların sontestlerinden elde edilen verilerin güvenilir olup olmadığına ilişkin güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

4. Grupların öntest puan ortalamalarının birbirinden farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Farklılaşmanın yönünü belirlemek için Bonferroni testinden yararlanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında $p < .05$ anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmiştir.

5. Grupların sontest puan ortalamalarının birbirinden farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için MANCOVA ve ANCOVA (tek yönlü ve iki yönlü) analizleri kullanılmıştır. Farklılaşmanın yönünü belirlemek için Bonferroni testinden yararlanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında $p < .05$ anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmiştir.

6. Nicel görüşme formundan elde edilen veriler üzerinde frekans ve yüzde analizleri gerçekleştirilmiştir.

3.1.1.2. Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Nitel Boyutu

Açıklayıcı-sıralı karma yöntemlerde araştırmacı önceliği araştırmanın nicel boyutuna verir. Bu aşama araştırmanın büyük bir bölümünü oluşturur. Daha sonra yerinde kullanılan nitel küçük bileşkeler araştırmayı tamamlayıcı roller üstlenirler. Araştırmacı nitel verileri, nicel verilerden elde ettiği sonuçları geliştirmek için kullanır (Creswell, 2005; Creswell ve Clark, 2007). Bu açıklayıcı-sıralı karma yöntemin ikinci aşaması nitel bir durum çalışmasıdır. Nitel durum çalışması, diğerlerinden farklı bir karmaşıklığı ve özelliği olan tek bir durumun, onun özel şartları içerisinde gerçekleştirdiği etkinlikleri doğrultusunda anlaşılmaya çalışılmasıdır (Stake, 1995). Bu açıklayıcı-sıralı karma yöntemin nitel boyutunda da deney grubunda uygulanan iş birlikli öğrenme yöntemine ilişkin deney grubu öğrencilerinin ve öğrenci velilerinin görüşleri betimlenmeye çalışılmıştır.

Nitel araştırmayı, Yıldırım ve Şimşek (2005) gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlanmaktadır. Nitel araştırmada çevresel veriler, süreçle ilgili veriler ve algılarla ilgili veriler olmak üzere üç tür veri toplanır. Çevresel veriler, araştırmanın yer aldığı sosyal, psikolojik, kültürel ve demografik ve fiziksel

özelliklere ilişkindir. Bu tür veriler sürece ve algılara ilişkin verilere temel teşkil eder ve diğer ortamlarla karşılaştırma olanağı yaratır. Süreçle ilgili veriler, araştırma sürecinde neler olup bittiği ve bu olanların araştırma grubunu nasıl etkilediğine ilişkindir. Algılara ilişkin veriler ise, araştırma grubunun süreç hakkındaki düşüdüklerine ilişkindir (LeCompte ve Goetz, 1984). Bu anlamda da bu araştırmanın nitel boyutunda öğrencilerin ve öğrenci velilerinin deneysel süreçte kullanılan iş birlikli öğrenme yöntemi ile ilgili bakış açıları betimlenmeye çalışılmıştır.

Nitel araştırma, araştırmacının odaklandığı durum, araştırmanın gerçekleştiği ortam, veri toplama süreci, veri analizi ve bulguların raporlaştırılması açılarından tanımlanabilir. Bu açılardan bakıldığında nitel araştırma;

1. Nitel araştırma, çalışılan olgunun karmaşıklığını katılımcıların bakış açılarıyla anlamaya çalışarak, var olan problemin tüm çıplaklığıyla keşfedilmesine ve tanımlanmasına çaba gösterir.
2. Nitel araştırmalar, çalışılan insanların veya olayların doğal ortamlarında yürütülür.
3. Nitel araştırma, gözlemler ve görüşmeler üzerine temellendirilmiş alandaki veriyi toplayabilmek için araştırmacıyı temel veri toplam aracı olarak kullanır.
4. Nitel araştırmalar veriyi tümevarımsal bir şekilde analiz ederek olayları ve olguları algulamaya çalışır. Yapılan analizler araştırılan durumdan elde edilen verinin bir parçası olan temaları ve sınıflandırmaları ortaya çıkarmaya yöneliktir.
5. Nitel araştırmalar elde edilen sonuçları bir hikâye tadında raporlaştırır ve sıklıkla genişletilmiş alıntılara yer verir (Merriam, 1988)

Bogdan ve Biklen (1998) göre, bilimsel bir araştırma; veri temeline dayanan, sistematik, detaylı ve bilimsel olarak test edilmiş bir süreci kapsamaktadır. Birçok araştırma, özellikle sayısal verilerle tam olarak ifade edilemeyen herhangi bir konuya yönelik insan görüşleri ve tutumlarının değerlendirilmesi açısından nitel yöntemlerin çok uygun olduğu sonuçlarını ortaya koymuştur. Bu anlamda bu çalışmada da açıklayıcı-sıralı karma yöntem kullanılarak sayısal olarak tam anlamıyla derinlemesine

ifade edilemeyen bazı gerçekler, araştırmanın nitel boyutu ile ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Creswell'e (2003) göre nitel araştırma, yorumlamaya dayalı bir araştırma türüdür. Bunun anlamı, araştırmacı elde ettiği veriyi yorumlar. Araştırmacı araştırma ortamını, katılımcıları, veri analizlerini ve çalışmanın sonuçlarını ayrıntılarıyla birlikte betimleyerek ortaya koyar. Nitel araştırma öznel, keşfedici ve açık uçludur. Genel olarak nitel araştırma, çalışılan konuyla ilgili olarak insanların neler düşündükleri, olaylara mantıklı ve duygusal olarak nasıl tepki verdikleri ve ne tür eylemlerde buldukları konusunda detaylı bilgiler üretir.

Nitel araştırmalar belirli bir birey, grup, durum veya problem hakkında derinlemesine bir resim ortaya koyarlar (Fraenkel ve Wallen, 1996). Nitel paradigma çerçevesinde çalışan araştırmacılar, çalışmanın gerçekleştiği ortama müdahale etmeksizin katılımcıların bakış açılarıyla onların doğal ortamlarında içeriğe gizlenmiş olan olaya ve olguya odaklanırlar (Miles ve Huberman, 1994)

Creswell'e (2003) göre, nitel araştırmanın bazı önemli özellikleri şunlardır:

1. Nitel araştırma doğal ortamda gerçekleşir.
2. Nitel araştırma varsayımlar üzerine temellendirilir ve araştırmanın asıl veri toplama aracı araştırmacının kendisidir.
3. Nitel araştırma betimleyicidir, olay ve olgular hakkında detaylı bir anlatımı içerir.
4. Nitel araştırma katılımcıların yaşamlarına, deneyimlerine ve araştırma sürecinde ortaya çıkan yeni gelişmeler üzerine odaklanır.
5. Nitel araştırma boyunca detaylı açıklamalar kullanılır. Araştırma sürecinde verilen her bir karar, araştırma boyunca elde edilen bir önceki bilgiye bağlıdır.
6. Nitel araştırmada elde edilen veriler ve bu veriler doğrultusunda ulaşılan sonuçlar doğrulanabildikleri doğrultuda güvenilirlik kazanırlar.

Nitel araştırmanın amacı özel bir meseleyi açıklayacak deneyimleri veya cevapları derinlemesine geliştirmektir. Konu ve katılımcıların görüşleri detaylı bir şekilde derinlemesine betimlenir. Yapılan çalışmaya bağlı olarak, nitel araştırmanın avantaj ve dezavantajları vardır. Nitel araştırmanın güçlü kısımları; derinlemesine ve detaylı bir içerik sunması, sonuçlarının geliştirilebilir olması ve yargılamadan

kaçınmasıdır. Bunun yanında zayıf olduğu kısımlar ise; katılımcılar tesadüfi olarak belirlenmez, örneklem küçüktür, araştırmacı sayısal veri toplamaz, araştırmanın niteliği sadece araştırmacının becerilerine bağlıdır ve ortamlardaki katılım değişebilir (McMillan ve Schumacher, 2001). Yine ayrıca nitel araştırmanın en önemli özelliklerinden birisi araştırmacının çalışmanın bizzat kendisinin veri toplama aracı olmasıdır. Bu özellik nitel araştırmaların yöntem olarak kullanılması konusunda süre gelen en önemli eleştirilerin kaynağını oluşturmaktadır. Çünkü elde edilen tüm veriler doğrudan veri toplayıcısının gözleri tarafından filtrelenir. Doğal olarak sonuçların çok fazla kişisel ön yargılar içereceği düşünülür. Nitel araştırmacılar kendi öz yargılarını betimsel tanımlara karıştırmaktan sakınamama konusunda sorumludurlar (Borman, LeCompte ve Goetz, 1986). Bu araştırmada da alınan gerekli önlemlerle araştırmacının öznel yargılarından kaynaklanabilecek yanlılıklar en aza indirgenmeye çalışılmıştır.

Daha öncede ifade edildiği üzere bu açıklayıcı-sıralı karma yöntemin ikinci aşaması nitel bir durum saptamasıdır. McMillan ve Schumacher'e (2001) göre durum çalışması, bir sistemin veya bir kişinin uzun bir zaman periyodunda, detaylı bir şekilde, birçok veri kaynağı kullanılarak doğal ortamında betimlenmesidir. Creswell (2003), bir programın, bir olayın, bir etkinliğin, bir sürecin, bir veya daha fazla bireyin uzun bir zaman diliminde detayları ile anlatılması şeklinde durum çalışmasını tanımlamıştır. Durum çalışması yine şu şekilde de ifade edilebilir: Güncel bir olgu veya olayı kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde anlamaya çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırlarının belirgin olmadığı ve birden fazla veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan öznel bir araştırma yöntemidir (Yin, 1984). Durum çalışmalarında araştırmacı bireyi ve onun sınırlarını detaylı betimlemelerle ve yorumlamalarla ortaya koyar. Diğer araştırma türlerinden ayrılan yönlerinden yola çıkarak, durum çalışmasının 'nasıl' ve 'niçin' sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinlemesine incelemesine olanak veren araştırma yöntemi olduğunu söylemek mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Nitel durum çalışmalarında en sık kullanılan veri toplama yöntemleri görüşme, gözlem ve doküman incelemesidir. (Yıldırım ve Şimşek, 2005; Yıldırım, 2010). Bu araştırmanın nitel boyutunda ise odak grup görüşme tekniğinden yararlanılmıştır.

3.1.1.2.1. Odak Grup Görüşmesi

Odak grup görüşmesi ilk olarak 1920'li yıllarda pazarlama araştırmaları tekniği olarak kullanılmaya başlanılmıştır (Kitzinger, 1994). Daha sonra 1940'lı yılların başında Robert K. Merton (Merton, 1987) tarafından II. Dünya Savaşı'na katılan Amerikan askerlerinin ruh hallerini tespit etmek, morallerini yükseltmek ve savaşın askerlerde oluşturduğu psikolojik problemleri ortadan kaldırmak adına savaş sürecini değerlendirmek ve insanların savaş zamanında yapılan propagandalara ilişkin tepkilerini ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Morgan (1996) tarafından yeniden uyarlanarak sosyoloji, pedagoji, eğitim ve politik bilimler gibi değişik disiplinlerde kullanılmaya başlanmıştır. Odak grup görüşmesi; mevcut veya daha önce hiç karşılaşmamış bir grubun, mümkün olduğu kadar etkileşimli bir sohbet havasında verilen sınırlı zaman periyodunda herhangi bir konu üzerinde tartışmasıdır (Brotherson, 1994; Överlien, Aronsson ve Hydén, 2005). Öncelikle odak grup görüşmelerinde sorulara verilen yanıtlar, gruptaki bireylerin birbiriyle etkileşimleri sonucu oluşur. Gruptan bir bireyin sorulan soruya verdiği bir yanıtın diğer bireyler tarafından duyulması, onlara, kendi düşüncelerini verilen bu yanıt çerçevesinde oluşturma fırsatını verecektir. Yani grup dinamikleri sorulara verilen yanıtların kapsamını ve derinliğini etkileyen önemli bir etken olacaktır. Odak grup görüşmelerinin bu özelliği, aynı zamanda bu tür görüşmelerin zengin bir veri seti oluşturmaya yardımcı olması açaşından da önemlidir (Yıldırım ve şimşek, 2005).

Odak grup görüşmesi, önceden organize edilmiş gruptaki bireylerin gerçekleştirilen araştırmanın amaçları doğrultusunda belirli bir konuda görüşlerinin ve deneyimlerinin belirlenmesidir. Bu teknik, görüşme teknikleri arasında aynı konuda farklı bakış açaşlarını yakalamak için en uygun olanıdır. Bu teknik sayesinde araştırmacılar çalışılan konu hakkında bireylerin kendi özel duygularını, grup dinamiklerinin çalışma ortamında sağladığı güvenden dolayı rahatça elde edebilirler. Bireysel görüşmelerde aynı havanın yakalanması çok zordur. Bireyler kendilerini araştırmacıya çok rahat bir şekilde açaşmayabilirler (Kidd ve Parshall, 2000)

3.1.1.2.1.1. Odak Grup Görüşmesi Nedir?

Literatür incelendiğinde odak grup görüşmesinin birçoğ tanımı ile karşılaşılmaktadır. Kruger (1988, akt. Agar ve MacDonald, 1995) odak grup görüşmeyi, çok güvenilir bir ortamda, tanımlanmış bir problem hakkında bireylerin farklı bakış

açılarının elde edilmesi için önceden dikkatlice planlanmış tartışmalar olarak ifade etmektedir. Morgan (1997) odak grup görüşmeyi, arkadaşlar ve komşular arasında gerçekleşen sıcak, canlı bir grup tartışması şeklinde olması şartı ile araştırmacı ile ortak ilgileri olan katılımcıları bir araya getirilerek gerçekleştirilen sohbet oturumları olarak tanımlamaktadır. Yine Morgan (1996) tarafından odak grup görüşmesi, araştırmacı tarafından belirlenen bir konu hakkında grup etkileşimi ile veri toplama süreci olarak tanımlanmış ve üç önemli ögesi şu şekilde belirtilmiştir. Birincisi, odak grup görüşmeleri veri toplamak için kullanılan araştırma yöntemleridir. İkincisi, odak grup görüşmeleri veri toplama kaynağı olarak grup etkileşimini kullanır. Üçüncü olarak ise odak grup görüşmeleri, araştırma amaçları doğrultusunda gerekli verinin toplanabilmesi için araştırmacının grup etkileşiminde etkin bir rol üstlenmesini gerektirir. Kitzinger (1994) odak grup görüşmeyi, bir grup problemle ilgili nedenleri keşfetmek üzere organize edilmiş grup tartışmaları olarak betimlemiştir. Merton ve Kendall (1946) ise odak grup görüşmeyi, araştırmacı tarafından önceden incelenmiş ve belirlenmiş bir durumla ilgili deneyimleri olan bireylerin o durumla ilgili düşüncelerini belirlemek için gerçekleştirilen grup görüşmeleri şeklinde açıklamışlardır.

Aslında odak grup görüşmeleri, grup görüşmelerinin bir formu olmakla birlikte ikisini birbirinden ayırmak gerekir. Grup görüşmeleri aynı anda birçok kişiyi kapsamakla birlikte katılımcı ile araştırmacı arasındaki ilişki sadece soru ve cevap üzerine kuruludur. Ancak odak grup görüşmelerine hem katılımcı sınırı vardır hem de araştırmacı tarafından sağlanan probleme dayalı hem grup içinde hem de grupla araştırmacı arasında yüksek bir düzeyde etkileşim bulunmamaktadır. Bu özellik hem odak grup görüşmelerini diğer görüşmelerden ayıran hem de odak grup görüşmelerinde nasıl veri elde edildiği gösteren en önemli kavramdır. Yine Merton ve Kendall (1946) odak grup görüşmesinin kendisine has olan özelliklerini şu şekilde ifade etmişlerdir: Katılımcılar araştırılan konu hakkında özel bir deneyime sahiptirler, gerekli verileri elde edebilmek için araştırmacı tarafından görüşme rehberi kullanılır ve katılımcıların öznel deneyimleri önceden belirlenmiş sorular çerçevesinde düşünülür ve tartışılır.

3.1.1.2.1.2. Odak Grup Görüşmesi ile Diğer Nitel Yöntemler arasındaki Fark

Odak grup araştırmasının amacı, katılımcıların tutumlarını, duygularını, deneyimlerini inançlarını ve tepkilerini diğer yöntemlerde (gözlemler, bireysel

görüşmeler, anketler, tarama çalışmaları) olmadığı gibi tüm detayları ile ortaya koymaktır. Bu tutumlar, duygular ve inançlar kısmen gruptan veya onun sosyal ortamından bağımsız olabilir fakat bu tutumların, duyguların, deneyimlerin ve inançların sosyal etkileşiminin olduğu odak grup görüşmelerinde ortaya çıkma olasılığı diğer yöntemlere göre daha fazladır. Çünkü odak grup görüşmesinin bireyler arasında sağladığı etkileşim ve etrafa yaydığı sinerji, katılımcıların kendi görüşlerini, diğer katılımcılar tarafından ortaya konulan görüşler ışığında yapılandırmasına ve grup tartışmasının gelişimine katkı sağlamasına olanak verir. Amacı bireysel görüşleri ortaya koymak olan bireysel görüşmelerle karşılaştırıldığında, odak grup görüşmeleri bilgiyi grup içerisinde gerçekleşen sosyal etkileşimin ortaya koyduğu çoklu görüşlerden ve duygusal süreçlerden elde eder. Bireysel görüşmeleri yönlendirmek, odak grup görüşmelerine nazaran daha kolaydır. Gözlemlerle karşılaştırıldığında, odak grup görüşmeleri daha kısa zamanda araştırmacıya daha büyük bir gruptan daha fazla veri elde etmesine olanak sağlar. Gözlemsel yöntemler araştırmacının amaçları doğrultusunda araştırma ortamında istenilen davranışın gerçekleşmesini beklerken, odak grup görüşmelerinde araştırmacı önceden belirlenmiş plana göre hareket eder. Bu açıdan bakıldığında odak grup görüşmeleri doğal olmamakla birlikte organize edilmiş olaylar bütünüdür (Gibbs, 1997; Morgan, 1996).

Sıklıkla araştırmalarda kullanılan görüşme türlerinden biri de nominal gruplar diğer adı ile uzman gruplardır. Diğer bir nitel araştırma veri toplama tekniği olmakla birlikte bu teknikte grup içinde etkileşim olabildiğince kontrol altındadır. Bu yöntemde araştırmacı gerekli soruyu yönlendirir ve katılımcılar konu ile ilgili duygularını ve deneyimlerini diğer katılımcılarla herhangi bir etkileşimde bulunmadan listelerler. İstenildiğinde katılımcılar kendi görüşlerini açıklar ve bu cevaplar araştırmacı tarafından çizelgeye kaydedilir. Kaydedilen her verinin gözden geçirilmesi ve tartışılmasından sonra grup, yapılan yorumları en önemliden en önemsizine doğru sıralar (Powell ve Single, 1996). Odak grup görüşmesinin diğer görüşme yöntemleri ile olan farkı aşağıdaki tabloda daha belirgin bir şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 35

Tablo Odak Grup Görüşmesinin Diğer Görüşme Türleri İle Karşılaştırılması

Kriter	Bireysel Görüşmeler	Nominal Grup Görüşmeleri	Odak Grup Görüşmeleri
Katılımcı Sayısı	1	6-10	6-10
Amaç	Bireysel görüş ve deneyimler elde etmek	Fikir birliği sağlamak	Çeşitli görüş ve deneyimlere ulaşmak
Etkileşimsel Nitelik	-	Kısmen	Çok yüksek
Grup Etkileşim Düzeyi	-	Orta	Yüksek
Katılımcıları Kontrol Altında Tutma Düzeyi	Düşük	Yüksek	Düşük
Daha Detaylı Bireysel Deneyimler Elde Etme	Yüksek	Düşük	Orta
Farklı Deneyimlerin Ortaya Çıkma İhtimali	Düşük	Orta	Çok yüksek
Araştırmacının Rolü	Düşük	Yüksek	Düşük

(Powell ve Single 1996, s. 503)'ten uyarlanmıştır.

Bu açıklayıcı-sıralı karma yöntemin nitel boyutunda da odak grup görüşmesinin tercih edilmesinde yukarıda ifade edilen odak grup görüşmesinin özellikleri etkili olmuştur. Çünkü diğer görüşme teknikleri ile karşılaştırıldığında, odak grup görüşmesinin araştırılan sorular hakkında araştırmaya daha zengin bir veri seti sunacağı düşünülmüştür.

3.1.1.2.1.3. Odak Grup Görüşmesinin Araştırma Sürecindeki Rolü

Odak grup görüşmeleri yapılan araştırmanın öncelikli veya açılıcı aşamalarında kullanılabilir (Gibbs, 1997). Bunun yanında bir araştırmada etkililiği sınan herhangi bir şeyin (geliştirilen bir program, yeni bir yöntem, farklı etkinlikler) çalışma tamamlandıktan sonra etkili olup olmadığı odak grup görüşmeleri ile değerlendirilebilir (Race, Hotch ve Parker, 1994). Odak grup görüşmesi araştırmada tek başına bir veri

toplama yöntemi olarak kullanabileceği, diğer kullanılan yöntemleri tamamlayıcı bir rol de üstlenebilir (Morgan, 1997). Bu da araştırmaya çeşitlilik kazandırır. Bu araştırmada da odak grup görüşmeleri hem tek başına açıklayıcı-sıralı karma yöntemin nitel boyutunun veri toplama tekniği olarak kullanılmış hem de açıklayıcı sıralı karma yöntemin nicel boyutundan elde edilen verileri tamamlayıcı roller üstlenmiştir. Yine aynı zamanda odak grup görüşme verilerinin hem öğrencilerden hem de öğrenci velilerinden elde edilmesi araştırmanın nitel boyutu için veri kaynağı çeşitlemesi sağlamıştır. Veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi, aynı konuda farklı algıların ve yaşantıların ortaya konarak çoklu gerçekliklere ulaşılması bakımından önemlidir (Patton, 1990; Yıldırım ve Şimşek, 2005; Yıldırım, 2010). Bununla ilgili daha detaylı bilgi araştırmanın geçerlik-güvenirlik kısmında verilmiştir.

Odak grup görüşmeleri araştırmacının bir şeyi dikkatlice düşünmesine, hipotezler üretmesine ve sorular geliştirmesine veya anketler ve görüşme formları için kavramlar oluşturmasına yardımcı olur. Fakat elde edilen bulguların evrenin tümüne genellenebilmesi çok zordur. Bundaki en önemli etken odak grup görüşmelerinde kullanılan katılımcı sayısının çok küçük olması ve evreni temsil etmemesidir (Kitzenger, 1994, 1995).

3.1.1.2.1.4. Odak Grup Görüşmesinin Güçlü ve Zayıf Yönleri

Kitzinger (1994, 1995), Morgan (1996, 1997) ve Morgan ve Spanish'in (1984) ifade ettiği gibi odak grup görüşmelerinde en önemli etkin katılımcılar arasında oluşan etkileşimdir. Bu etkileşim sayesinde katılımcılar hem birbirlerine hem de araştırmacıya değişik sorular yönlendirerek hem tartışılan konuyu daha da derinleştirirler hem de kendi deneyimlerini tekrar gözden geçirme ve değerlendirme fırsatı bulurlar.

Odak grup görüşmeleri çözümlenmesi zor olan bir problem hakkında gerekli bilgileri katılımcılardan elde etmek için kullanılacak en önemli yollardan biridir. Çünkü odak grup görüşmeleri araştırmacıya var olan gizemli şeyin rahatça ortaya çıkarılması konusunda güvenli bir ortam sağlar. Sonuç olarak, insanların söyledikleri ile yaptıkları arasındaki farklılıklar rahatça odak grup görüşmeleri ile anlaşılabilir. Dolayısı ile katılımcıların araştırılan probleme ilişkin deneyimleri daha derinlemesine elde edileceğinden, araştırmacı bunları daha net bir şekilde ifade edebilecektir (Gibbs, 1997).

Odak grup görüşmelerinin katılımcılara sağladıklarının küçümsenmemesi gerekmektedir. Karar verme sürecinde yer almak, uzman olarak değerlendirilmek, araştırmacı ile ortak bir amaç için çalışabilme şansını elde etmek çoğu katılımcı için olağanüstü bir deneyim olabilir. Eğer grup görüşmeleri iyi bir şekilde gerçekleşirse gerçekten belirlenen problemim çözümüne ilişkin elde edilecek sonuçlar çok fazladır. Ancak gruptaki her bir bireyin aynı düzeyde bu deneyimden faydalanması beklenemez. Çoğu kez odak grup görüşmeleri katılımcıların kırılgan, sıkılgan ve utangaç yapıya sahip olmalarından dolayı istenildiği gibi gerçekleştirilemeyebilir. Dolayısı ile böyle durumlarda araştırmacı diğer bir metodu kullanmakta tereddüt etmemelidir (Kitzinger, 1995).

Anket çalışmaları, bireysel görüşmeler ve nominal gruplarla karşılaştırıldığında odak grup görüşmeler sadece insanları ne söylediklerini ortaya koymakla kalmaz aynı zamanda insan davranışlarının karmaşık yapılarını anlaşılır hale gelmesine yardımcı olur. Bunun oluşmasındaki en önemli etken ise grup etkileşimi sırasında ortaya çıkan sinerji katılımcıların kendilerini daha rahat ifade etmelerine olanak verir. Yine sağladığı avantajlardan biri de katılımcıların etkileşim sırasında kendi deneyimlerini ve görüşlerini karşılaştırma imkânı bulmalarıdır (Morgan, 1996).

Odak grup görüşmelerinin dezavantajları düşünüldüğünde araştırmacının rolünden, grup içerisinde gerçekleşen etkileşimlerden ve grubun kendisinden kaynaklanabilecek birçok problem bulunmaktadır (Agar ve McDonald, 1995). Her zaman en uygun katılımcıları odak grup görüşmeler için bulmak kolay olmayabilir. Katılımcıların cinsiyet, sınıf vb özellikler açısından farklılaşması yani katılımcıların çok fazla heterojen olması onların sağlayacağı katkıları büyük oranda etkilemektedir. Yine aynı şekilde grubun çok fazla homojen olması da farklı görüşlere ve deneyimlere ulaşmayı sınırlandıracaktır. Aynı şekilde heterojen gruplarda katılımcıların kendilerini rahat ve güvende hissetmemeleri gibi bir durumun oluşması ve bu durumda katılımcıların kendilerini ifade etmekten çekinmeleri de doğru ve güvenilir verilere ulaşmayı olumsuz bir şekilde etkileyecektir (Gibbs, 1997).

Yapılan çalışmalar bireysel görüşmelerin katılımcıların kendilerini ifade etmeleri için onların üzerlerine daha fazla sorumluluk yüklediği, odak grup görüşmelerinde ise araştırmacının grup etkileşimini yönlendirmek için çaba göstermesine rağmen bu

çabanın ironik bir şekilde grup etkileşimini yıkıcı bir rol üslendiğini göstermiştir (Morgan, 1996).

Araştırmalar odak grup görüşmelerinden sonra katılımcıların tutumlarında farklılaşmalar olduğunu göstermiştir. Sussman, Burton, Dent, Stacy ve Flay (1991) tarafından yapılan çalışmada katılımcılara odak grup görüşmelerinden önce ve sonra bir anket uygulanmıştır. Anket sonuçları, katılımcıların tutumlarının odak grup görüşmelerinden sonra ekstrem bir şekilde değiştiğini ve katılımcıların tutumlar açısından farklı gruplara yöneldiğini göstermiştir. Yine odak grup görüşmeler için yapılan en önemli eleştirilerden biri de insanlar için hassas ve özel olan konularda odak grup görüşmelerinin gerçekleştirilemeyeceği noktasındadır (Morgan, 1996).

3.1.1.2.1.5. Odak Grup Görüşmesinin Organizasyonu

Odak grup görüşmelerini organize etme, her zaman araştırmacının önceden her şeyi planlamasını gerektirir. İnsanları bir araya toplama, güvenilir ortamlar oluşturma ve kayıt için gerekli materyalleri sağlama başlı başına bir özveri planlamasını içermektedir (Gibbs, 1997).

Odak grup görüşmeleri için önerilen kişi sayısı genellikle altı ile on arasında değişmektedir. Fakat bazı araştırmacıların 15 kişi kullandığı da görülmektedir. Grup sayıları farklılaşabilir. Bazı çalışmalarda her bir odak grup görüşme için bir oturum düzenlenirken, bazı araştırmalarda ise aynı grupla birkaç farklı oturum gerçekleştirilmektedir. Genellikle odak grup görüşme oturumlarını süresi bir ile iki saat arasında değişmektedir (Kitzinger, 1995). Çalışma yapılan ortamın tüm rahatsız edicilerden arındırılmış olması gerekmektedir (Powell ve Single, 1996).

Odak grup görüşmeleri için en uygun katılımcıları bulmak çok kolay değildir. Eğer grup çok fazla heterojen özellikler içerirse, bu farklılıklar katılımcıların görüşmelere katkılarını olumsuz yönde etkileyebilir. Yine aynı şekilde grubun çok fazla homojen özellikler içermesi farklı görüşlerin ve deneyimlerin ortaya çıkmasına engel olabilir. Katılımcıların birbirlerine karşı kendilerini rahat hissetmeleri gerekmektedir. Morgan (1997) birbirleriyle aynı özelliklere sahip olan veya verilen konuyu aynı şekilde anlayan katılımcılarla çalışmanın, birbirinden farklı düşünen ve farklı özelliklere sahip olan katılımcılarla çalışmaktan daha ilginç olacağını ifade etmiştir.

Aynı şekilde çalışılan problemin katılımcılar tarafından önemli görülmesi ve ilginç bulunması gerekmektedir. Bunun yanında hangi özelliklere sahip katılımcıların seçimine karar verildikten sonra katılımcıları bir araya getirmek çok zaman alıcı olabilir (Gibbs, 1997).

3.1.1.2.1.6. Araştırmacının Moderatör Olarak Rolü

Odak grup görüşmeleri gerçekleştirilirken moderatör çok kritik roller üstlenir. Özellikle araştırmanın amaçlarının açıklanması, insanların kendilerini rahat hissetmeleri ve grup üyeleri arasında etkileşimin en üst düzeyde tutulması noktalarında moderatöre çok önemli roller düşmektedir.

Moderatörün odak grup görüşmeleri sırasında açık uçlu sorular sorarak tartışmayı geliştirmesi, görüşmeler sırasında katılımcıları rahatlatması ve onların çalışılan konu ile ilgili düşüncelerini rahatça ifade edebilmelerini sağlayacak ortamlar oluşturması gerekmektedir. Görüşmelerin tıkandığı noktalarda moderatörün alternatif ve yardımcı sorularla daha fazla detaylı bilgiyi elde edebilme becerisine sahip olması gerekmektedir. Bunun yanında moderatörün tartışılan konu üzerinde katılımcıların dikkatlerini sürekli olarak canlı tutması gerekmektedir. Konu dışına çıkıldığında gerekli önlemlerle tekrar gerçek problem üzerine odaklanılması sağlanmalıdır. Moderatör bütün katılımcılara aynı düzeyde konuşma şansı tanınmalıdır. Moderatör kendi kişisel özelliklerini ve fikirlerini katılımcılara açıklayarak katılımcıların düşüncelerini etkilememelidir (Morgan, 1996; Morgan ve Spanish, 1984; Smith, 1995).

Moderatör güzel iletişim becerilerine ve kişisel özelliklere sahip olmalıdır. Moderatör iyi bir dinleyici olmalıdır. Katılımcıları yargılamamalı ve fikirlerini eleştirmemelidir. Bu özellikler katılımcıların moderatöre güvenmelerini ve kendilerini daha rahat ifade etmelerine yardımcı olur.

Odak grup görüşmeleri iki ve ya üç araştırmacıyla birlikte yürütülmelidir. Araştırmacılardan birinin kayıtlarla ve kayıt araçları ile ilgilenmesi, birinin moderatör rolü üstlenmesi ve diğerinin ise katılımcıların ihtiyaçları ilgilenmesi, görüşmeler sırasında oluşabilecek aksaklıkların en asgari seviyede tutulmasına yardımcı olur. Yine her bir odak grup görüşmesinde yapılanlar birbirleriyle tutarlık göstermelidir (Gibbs, 1997).

3.1.1.2.1.7. Odak Grup Görüşmesinde Etik İlkeler

Bilimsel araştırmalar büyük sosyal faydalar sağladığı gibi beraberinde çok büyük etik problemleri de getirmektedir. Araştırmacıların çalışmalarını etik ilkeleri çerçevesinde yürütmeleri konusunda sınırlıklar getiren, onların çalışmalarına rehberlik edecek ve çalışmalarını etik açıdan gözden geçirmelerini sağlayacak kurallar bulunmaktadır. Bu kurallar üç temel başlık altında sınıflandırılmıştır:

1. Saygı: Gerçekleştirilen araştırmaların bireylerin özgürlüğünü kısıtlamaması, bireysel kararlara saygı duyması ve katılımcıları bireysel zararlardan koruması gerekmektedir.

2. Fayda: Gerçekleştirilen araştırmaların insan olgusuna zarar vermemesi ve en üst düzeyde fayda (sağlık, rahatlık ve mutluluk açısından) sağlaması gerekmektedir.

3. Adalet: Araştırmaların ortaya koyduğu risklerin ve faydaların bireylere eşit olarak paylaştırılması gerekmektedir. Bu da araştırmaların getirilerinin bireylere eşit şekilde paylaşımı, bireysel ihtiyaçların eşit bir şekilde karşılanması, bireylere eşit şekilde destek verilmesi ve araştırmaların ortaya koyduğu avantajların bireylere doğru dağılımı anlamına gelmektedir.

Bu kuralların sosyal bilimlerle ilgili araştırmalar için uygulamaları şunları içermektedir: araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için gerekli izinlerin alınması, yapılacak değerlendirmelerin risklerinin ve faydalarının ortaya konulması ve örneklem seçimidir (<https://www.citiprogram.org>).

Yukarıdaki genel hatları ile ifade edilen etik ile ilgili kaygıların, tüm sosyal bilimlerle ilgili metotlarda olduğu gibi odak grup görüşmelerinde de ön plana çıktığı söylenebilir.

Araştırmacıların odak grup görüşmeleri sırasında görüşme ortamında üst düzeyde güvenilir bir ortam sağlayamayacağı konusunda katılımcıları uyarabilir. Çünkü görüşmelerden sonra bazı katılımcıların konuşulanları grup dışındakilere aktarma olasılığı olabilmektedir. Bu anlamda araştırmacının odak grup görüşmeler bittikten sonra katılımcıları kontrol edebilme gibi bir şansı bulunmamaktadır. Bu problemi en aza indirmek için araştırmacı odak grup görüşmelerinin başında bu durumu tüm katılımcılara açıklayabilir. Bu yöntem var olan problemi tamamıyla çözemeyecek olmasa da katılımcıların korku ve kaygılarını azaltacaktır. Aynı zamanda araştırmacı var

olan kaygıları iyice azaltmak için elde edilecek kayıtlarla ne yapılacağı konusunda katılımcılara detaylı bilgiler verebilir (Smith, 1995). Yine bu aşamada alınabilecek önlemlerden biri de araştırmacının konuşulanların grup dışına çıkmaması gerektiği konusunda katılımcıları uyarması ve elde edilecek verilerin kodlanarak kullanılacağı konusunda garanti vermesidir (Gibbs, 1997).

Araştırmaya katılan katılımcı sayısı etik açıdan düşünülmesi gerekli olan diğer önemli noktalardan biridir. Araştırmacı bunun farkında olup ona göre odak grup görüşme oturumlarını planlamalıdır. Çoğu araştırmacı odak grup görüşme oturumlarının 6-10 katılımcı ile sınırlandırılması gerektiğini savunmaktadır. Bu sayı araştırmacının araştırma konusuna ve amacına göre değişebilir. Çok özel problemlerle ilgili araştırmalarda katılımcı sayısının daha az olması gerekirken, diğer konularda katılımcı sayısı daha fazla olabilir. (Morgan, 1988).

Daha önce de ifade edildiği gibi araştırmacının katılımcıları araştırmanın amaçları konusunda detaylı olarak bilgilendirmesi gerekmektedir. Bu konuda gerekli bilgileri sağlamak, dürüst olmak ve katılımcıları baskı altında tutmamak araştırmacının istediği sonuçlara kolayca ulaşmasını sağlayacaktır (Gibbs, 1997).

Aynı şekilde DiCicco ve Crabtree (2006), araştırmacının gerçekleştirdiği görüşmeler sırasında beklenmedik riskleri azaltacak önlemler alması, katılımcılardan elde ettiği görüşme verilerini koruması, katılımcılardan katılımlarına ilişkin izinler alması, araştırmanın amaçları doğrultusunda katılımcıları bilgilendirmesi ve katılımcıların istismar edileceği durumları en aza indirmesinin yaptığı çalışmadan sağlıklı sonuçlar elde etmesine yardımcı olacağını ifade etmişlerdir.

Bu araştırmanın açıklayıcı-sıralı karma yönteminin nitel boyutunda gerçekleştirilen odak grup görüşmelerde de etik noktalara gerekli hassasiyetler gösterilmiştir.

3.1.1.2.1.8. Odak Grup Görüşmelerinin Kullanılmasının Gerekli Olduğu Zamanlar

Odak grup görüşmelerin temel amacı araştırma sorusuna ilişkin daha detaylı bilgilere ulaşmaktır. Bu anlamda odak grup görüşmelerin hangi durumlarda kullanılması gerektiği akla gelen önemli sorulardan birisidir. Merton ve Kendall (1946) ve Powell ve Single'ye (1996) göre;

1. Bir problem hakkında var olan bilginin yetersiz olduğu durumlarda, o problemle ilgili derinlemesine bilgi elde etmek veya geniş örneklemelere uygulanmak için geliştirilecek bir anket konusu ile ilgili bilgi toplamak ihtiyacı hissedildiğinde odak grup görüşmelerinden faydalanılabilir

2. Araştırılan konunun karmaşık olması nedeni ile daha detaylı açıklamalara ihtiyaç duyulduğu anlarda odak grup görüşmeleri kullanılabilir.

3. Araştırılan konu ile ilgili değişken sayısının fazla olduğu durumlarda, araştırmacının zaman ve kaynak açısından önemli olan araştırmanın diğer değişkenleri üzerine odaklanmasına yardımcı olur.

4. İstatistiksel verilerin karmaşıklık oluşturduğu durumlarda araştırmacı tarafında araştırmaya açıklık getirmek, elde edilen istatistiksel verileri daha da detaylandırmak ve sınıflandırmak amacı ile odak grup görüşmelerinden faydalanılabilir. Bu araştırmada da açıklayıcı-sıralı karma yöntemin nitel boyutunda kullanılan odak grup görüşmelerinde elde edilen veriler, araştırmanın nicel boyutundan elde edilen verileri netleştirmek, derinleştirmek ve desteklemek amacı ile kullanılmıştır.

3.1.1.2.2. Açıklayıcı-Sıralı Karma yöntemin Nitel Boyutunun Çalışma Grubu

Deney grubunda görüşme yapılan öğrencilerin belirlenmesinde nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Nicel araştırma geleneği içinde gelişen ancak nitel araştırmacılar tarafından da sınırlı biçimde kullanılan olasılık temelli örnekleme yöntemlerinin tersine amaçlı örnekleme yöntemleri, tam anlamıyla nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıkmıştır. Olasılık temelli örnekleme temsiliyeti sağlama yoluyla evrene geçerli genellemeler yapma konusunda önemli yararlar sağlarken, amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Bu anlamda, amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olur (Patton, 1990; Yıldırım ve Şimşek, 2005). İfade edildiği üzere bu çalışmada da amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırmacı tarafından belirlenen belirli bir kriter veya kriterlere göre araştırma problemine uygun katılımcılarının seçimini içermektedir. (Marshall ve Rossman, 1999). Bu araştırmada da deneysel

çalışma boyunca iş birlikli öğrenme ilkeleri doğrultusunda görevlerini yerine getirme konusunda en başarılı ve en başarısız olan birer öğrenci her bir gruptan görüşme yapılmak için seçilmiştir. Öğrencilerin belirlemede araştırmacının sınıf ortamına getirmiş olduğu iki gözlemcinin deneysel çalışma boyunca gerçekleştirdikleri gözlemlerden elde ettikleri veriler etkili olmuştur. Yine araştırmancının deneysel çalışmalar sırasındaki deneyimleri öğrencilerin seçiminde etkin rol oynamıştır. Bunun yanında bu öğrencilerin seçilmesinde deney grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puanlarına göre elde ettikleri erişim puanları da göz önünde bulundurulmuştur. Bu kriterlere gören seçilen toplam 12 öğrenci ile iki oturum halinde odak grup görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin yapılabilmesi için öğrencilerin velilerinden ve kendilerinden gerekli izinler alınmıştır (EK-10). Görüşme yapılan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 36’da sunulmuştur.

Tablo 36

Odak Grup Görüşmelerine Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Öğrenci	Cinsiyet	Kaç Yaşında	Düzenli Kitap Okuma Durumu	Aileleri İle Kitap Satın Alma	Çocuk Dergisine Abone Olma	Evlerine Düzenli Olarak Dergi veya Gazete Girme	Aile Üyeleri İle Kütüphaneye Gitme
1	K	11	Evet	Hayır	Hayır	Hayır	Evet
2	K	12	Evet	Evet	Hayır	Hayır	Evet
3	E	11	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
4	K	12	Evet	Hayır	Hayır	Hayır	Evet
5	E	12	Evet	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
6	E	12	Evet	Evet	Hayır	Hayır	Evet
7	K	12	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
8	K	11	Evet	Evet	Hayır	Hayır	Hayır
9	K	12	Evet	Evet	Hayır	Hayır	Hayır
10	E	11	Evet	Evet	Hayır	Hayır	Hayır
11	E	11	Evet	Evet	Hayır	Evet	Evet
12	E	11	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır

Ayrıca deney grubundaki görüşme yapılan öğrenci velilerinin belirlenmesinde yine nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Deneysel çalışma boyunca gerçekleştirilen etkinlikleri izlemeye gelen, araştırmacı ve sınıf öğretmeni ile sürekli iletişim halinde olan, deneysel çalışma

süresince çocuğunun var olan gereksinimlerini gerektiği gibi karşılayan, araştırmacının çalışmalar hakkında verdiği dönütleri harfiyen yerine getiren, her hafta Cuma günleri gerçekleştirilen bilgilendirme toplantılarına tam olarak katılan ve çalışmalar süresince karşılaşılan problemlerin çözümünde araştırmacı ile ortak hareket eden öğrenci velileri odak grup görüşmeler yapılmak için seçilmiştir. Bu kriterlere gören seçilen toplam 10 kadın öğrenci velisi ile toplam iki oturum halinde odak grup görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya yalnızca kadın öğrenci velilerinin seçilmesinde, gerçekleştirilen deneysel çalışma boyunca öğrenci velilerinden sadece kadın olanların toplantılara katılması ve gerçekleştirilen çalışmaları birebir takip etmesi etkili olmuştur. Görüşmelerin yapılabilmesi için velilerden gerekli izinler alınmıştır (EK-10). Görüşme yapılan öğrenci velilerini demografik özellikleri Tablo 37’de sunulmuştur.

Tablo 37

Odak Grup Görüşmelerine Katılan Öğrenci Velilerinin Demografik Özellikleri

Öğrenci Velisi	Cinsiyet	Çocuk Sayısı	Eğitim Durumu	Mesleği	Gelir Durumu	Eşin Eğitim Durumu	Eşin Mesleki Durumu
1	K	2	İlköğretim	Ev Hanımı	Orta	İlköğretim	Kepçe Operatörü
2	K	2	İlköğretim	Ev Hanımı	Orta	İlköğretim	Çiftçi
3	K	2	İlköğretim	Ev Hanımı	İyi	Ortaöğretim	İşçi
4	K	2	İlköğretim	Ev Hanımı	Orta	Ortaöğretim	İşçi
5	K	2	İlköğretim	Ev Hanımı	Orta	Ortaöğretim	Çiftçi
6	K	2	Ortaöğretim	Ev Hanımı	Orta	İlköğretim	İşçi
7	B	3	Ortaöğretim	Ev Hanımı	İyi	Ortaöğretim	Memur
8	K	2	İlköğretim	Ev Hanımı	Orta	İlköğretim	İşçi
9	K	3	Ön Lisans	Ev Hanımı	İyi	Lisans	Memur
10	K	4	İlköğretim	Ev Hanımı	Orta	Ortaöğretim	Memur

3.1.1.2.3. Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Nitel Boyutunun Veri Toplama Araçları

Tablo 38’de bu açıklayıcı-sıralı karma yöntemin nitel boyutunda kullanılan veri toplama araçları ve kullanım amaçları gösterilmiştir.

Tablo 38

Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Nitel Boyutunun Veri Toplama Araçları ve Kullanım Amaçları

Veri Toplama Aracı	Veri Toplama Aracının Kullanım Amacı	Kime Uygulanacağı	Araştırmanın Hangi Aşamasında Kullanılacağı				
			İşlem Boyunca	Öntest	Sontest	İşlem Sonrası	
Yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu	Öğrencilerin yönetime ilişkin görüşlerinin belirlenmesi	Öğrenci				X	
Yarı yapılandırılmış veli görüşme formu	Öğrenci velilerinin yönetime ilişkin görüşlerinin belirlenmesi	Öğrenci velileri				X	
Gözlem formları	Elde edilen gözlem verileri doğrultusunda Deneysel sürece ilişkin aksaklıkların giderilmesi ve gerçekleştirilen etkinliklerin yeniden gözden geçirilmesi	Öğrenci	X				
Tutulan grup okuma günlükleri (doküman)	Öğrencilerin gerçekleştirilen etkiliklere ilişkin tepkilerinin öğrenilmesi ve bu tepkilere göre gerçekleştirilen etkinliklerin tekrar gözden geçirilmesi	Öğrenci	X				
Kelime defterleri (doküman)	Öğrencilerin yeni öğrendikleri kelimelere ilişki tepkilerinin ölçülmesi ve kelime öğretimine yönelik gerçekleştirilen etkinliklerin gözden geçirilmesi	Öğrenci	X				
Grup dosyaları (doküman)	Öğrencilerin gerçekleştirilen etkinliklerle ilgili çalışma yaptıklarını ne düzeyde tamamladıklarının öğrenilmesi ve bu doğrultuda etkinliklerin yeniden gözden geçirilmesi	Öğrenci	X				

3.1.1.2.3.1. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu

Araştırmada deney grubundan seçilen katılımcıların Türkçe derslerinde uygulanan iş birlikli öğrenme yöntemine ilişkin görüşlerini belirlemek amacı ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun hazırlanma aşamasında ilgili

literatür taranmış, literatürdeki veriler doğrultusunda denemelik görüşme maddeleri oluşturularak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Bu formda uzman görüşleri doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra yapılan pilot uygulama sonucunda işlemeyen sorular çıkarılmış ve görüşme formuna 14 soruluk son hali verilmiştir. Ayrıca görüşme formunda katılımcılara yönlendirilen soruların anlaşılmasında olasılığı düşünülerek alternatif sorular ve yine görüşme sorularına verilen cevapları derinleştirmek, katılımcıların karar vermesine yardımcı olmak ve araştırmanın amacı doğrultusunda daha detaylı veriler toplamak için ileri sürülen görüşler bazında sonda sorulara da yer verilmiştir (EK-18).

3.1.1.2.3.2. Yarı Yapılandırılmış Veli Görüşme Formu

Yapılan çalışmada öğrenci velilerinin Türkçe derslerinde uygulanan iş birlikli öğrenme yöntemine ilişkin görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun hazırlanma aşamasında ilgili literatür taranmış, literatürdeki veriler doğrultusunda denemelik görüşme maddeleri oluşturularak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Bu formda uzman görüşü doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra yapılan pilot uygulama sonucunda işlemeyen sorular çıkarılmış ve görüşme formuna 10 soruluk son hali verilmiştir. Pilot uygulama çalışmaları sırasında sorular, deney grubu öğrenci velileri arasından seçilen katılımcılara yönlendirilmiştir (dört öğrenci velisi). Bu katılımcılar asıl görüşme yapılacak velilerin dışında tutulmuştur. Ayrıca görüşme formunda katılımcılara yönlendirilen soruların anlaşılmasında olasılığı düşünülerek alternatif sorular ve yine görüşme sorularına verilen cevapları derinleştirmek, katılımcıların karar vermesine yardımcı olmak ve araştırmanın amacı doğrultusunda daha detaylı veriler toplamak için ileri sürülen görüşler bazında sonda sorulara da yer verilmiştir (EK-19).

3.1.1.2.3.3 Gözlem Formları

Araştırmada deney grubundaki öğrencilerin Türkçe derslerinde iş birlikli öğrenme gruplarında nasıl çalıştıklarını gözlemlemek amacı ile araştırmacı tarafından ilgili literatür taranmış ve elde edilen bilgiler doğrultusunda iş birlikli gözlem formları geliştirilmiştir. Bu gözlem formları vasıtasıyla iş birlikli öğrenme gruplarındaki öğrenciler hem kendilerini hem de arkadaşlarının her hafta Türkçe derslerindeki iş birlikli öğrenme etkinlikleri ile gerçekleştirilen etkinliklerdeki performanslarını değerlendirmişlerdir. Ayrıca araştırmacının dışında uygulama sınıfına gelen iki ayrı

gözlemci yine araştırmacının geliştirdiği gözlem formları ile her hafta farklı bir iş birlikli öğrenme grubunu altı saat süreyle gözlemlemiştirler (EK-20). Bu gözlemler deneysel çalışma boyunca devam etmiştir. Elde edilen bulgular veri amaçlı kullanılmayıp, öğrencilerden ve iki ayrı gözlemciden gelen dönütler doğrultusunda araştırmacı geliştirdiği planları ve etkinlikleri gözden geçirmiştir. Bunun yanında deneysel çalışma boyunca her hafta 6 saat olan Türkçe derslerinde gerçekleştirilen etkinlikler video-kamera ile kaydedilmiştir. Her biri iki saat süren ve haftanın farklı günlerinde üç oturumda gerçekleşen Türkçe derslerinden elde edilen görüntü kayıtları, kaydın yapıldığı günün akşamı araştırmacı tarafından izlenmiş ve iş birlikli öğrenmenin temel ilkelerine aykırı gelişen problemler tespit edilerek bu doğrultuda gerekli olan önlemler alınmıştır.

3.1.1.2.3.4. Dokümanlar

Nitel araştırmalarda en önemeli veri toplama araçlarından biri de dokümanlardır. Bu dokümanlar özel kişisel kayıtlar olabileceği gibi halka açık farklı kaynaklarda olabilmektedir. Gazeteler, resmi toplantılar, kişisel günlükler, mektuplar vb. kaynaklar doküman olarak ifade edilebilir. Bu kaynaklar araştırmacının nitel araştırmanın merkezinde bulunan olgu ve olayları anlamasına yardımcı olmaktadır. Genel olarak halka açık dokümanlar; resmi toplantıların önemli anları, resmi notlar, halka açık alanlardaki kayıtlar, kütüphanelerde veya müzelerde arşıvlenmiş dosyalar olabilmektedir. Özel dokümanlar ise kişisel günlükler, mektuplar kişisel notlar ve kişisel kısa el yazıları olabilir. Bunun yanında elektronik postalar, internet sayfalarındaki özel veya halka açık bilgiler de çok önemli doküman kaynakları içersinde yer almaktadır. Dokümanlar diğer nitel araştırma kaynaklarına göre araştırmacıya bir dizi avantaj sağlamaktadır. Özellikle iyi yazılmış bir dile sahip olması, diğer nitel araştırma kaynakları gibi tekrardan yazılmaya ihtiyaç duyulmaması ve zaman tasarrufu sağlaması gibi özellikler dokümanları araştırmacılar için daha da çekici hale getirmektedir (Cresswell, 2005). Bu araştırmada da iş birlikli öğrenme gruplarında her bir grubun oluşturduğu kelime defterleri, okuma günlükleri ve grup dosyaları-öğrenci ürün dosyaları (portfolyolar) doküman bünyesi içersinde değerlendirilmiş ve bu dokümanlar her hafta tamamlanan çalışmalardan sonra toplanmış ve gerekli incelemeler yapılmıştır. Bu çalışmalar veri amaçlı kullanılmayıp sadece elde edilen dönütler

doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanan planlar ve etkinlikler tekrardan gözden geçirilmiştir.

Tutulan okuma günlükleri için iş birlikli öğrenme farkındalıklarının gerçekleştirildiği çalışmalar sırasında öğrencilerin gruplarda bu günlükleri nasıl tutacaklarına ilişkin farkındalıkları sağlanmıştır. Bu çalışmalar sırasında gruptaki her bir öğrenciden sırasıyla kendi kümesi adına o gün Türkçe dersinde gerçekleştirilen etkinlikleri değerlendirmeleri istenmiştir. Yine bunun yanında o gün öğrendikleri bilgileri kaydetmeleri, onlarla ilgili sorular oluşturmaları ve öğrendikleri hakkındaki kendi yorumlarını (duygu ve düşüncelerini) yazmaları belirtilmiştir. Bu kayıtları yaparken öğrencilerden çizelgelerden, hikâye haritalarından diyagramlardan, örümcek ağlarından gibi farklı şekil ve resimlerden faydalanabilecekleri belirtilmiş ve farkındalık çalışmaları sırasında bunların nasıl kullanılacağı model olunarak gösterilmiş ve ayrıca bu günlüğün nasıl kullanılacağına ilişkin basamaklar aşağıdaki gibi araklıklarla öğrencilere tekrarlanmıştır.

Basamaklar:

1. Günlüğü hazırlama: öğretmen öğrencilerle birlikte değişik materyaller kullanarak günlüğü hazır hale getirir. Bu genelde herhangi bir defter de olabilir.

2. Öğrencilerin günlüklerde ne yapacaklarını planlama: Öğrenciler günlükleri oluştururken neler kullanacaklarını planlar (diyagram, çizelge vb.).

3. Öğrencilerin günlüklerini inceleme: Öğretmen öğrencilerin günlüklerine yazdıklarını okur, yazdıkları soruları cevaplar ve karışıklıkları anlaşılır hale getirir.

Farkındalık programı sırasında her bir grup kendi günlük tutacağı materyali belirlemiş ve onu kapladıktan sonra kendi grubunun beklentileri doğrultusunda süslemiştir. Yine ayrıca kendi grubunun ismini, sloganını ve grup üyelerinin isimlerini yazmıştır. Yukarıda da belirtildiği gibi her hafta toplanan günlükler öğretmen tarafından gözden geçirilmiş, öğrencilerin ifade ettikleri değerlendirmeler doğrultusunda gerçekleştirilen etkinler tekrardan gözden geçirilmiştir.

Kelime defteri günlükleri öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmeye yönelik kullanılmıştır. Her haftanın ilk Türkçe dersinde iş birlikli öğrenme gruplarındaki her bir öğrenciden okudukları metinde anlamını bilmedikleri ve kendileri için çok ilginç olan bir kelimeyi belirlemeleri istenmiştir. Gruptaki her bir öğrenciden seçtiği kelimenin anlamını kelime günlüğü defterine yazması istenmiştir. Gruplardaki öğrencilerden bir

hafta boyunca düzenli olarak her çalışmada, kullandıkları her cümlede seçtikleri kelimeyi kullanmaya özen göstermeleri belirtilmiştir. Daha sonra her bir gruptan kendi arasında belirlediği bir grup üyesini seçmesini ve grubun ortak kararı olan haftanın kelimesini sınıfa tanıtması istenmiştir. Haftanın kelimesini grup adına sunan öğrenci, haftanın başında kelimeyi bütün sınıfa güzel bir şekilde ifade etmiş, hangi heceler ve seslerden oluştuğunu açıklamıştır. Yine aynı öğrenci kelimenin tanımını vermiş ve daha sonra cümleler içinde sunarak ortama bağlı olarak kelimenin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamıştır. Daha sonra sınıfta bulunan her bir öğrenciden bir hafta boyunca her bir grup tarafından tanıtılan haftanın kelimelerini, yapılacak değişik etkinliklerde kullanmaları ifade edilmiştir. Bu çalışmalar her hafta gerçekleştirilmiş, gruptaki her bir öğrenci kendi beklentileri doğrultusunda bir kelime belirlemiş, bu kelimeleri farklı etkinliklerde ve ortamlarda kullanmış, yine her bir grup haftanın kelimesini belirleme şansı yakalamış ve belirlenen haftanın kelimeleri bütün sınıf üyeleri tarafından o hafta Türkçe derslerinde gerçekleştirilen etkinliklerde sıklıkla kullanılmaya çalışılmıştır. Farklı kullanım olarak da bazı haftalar araştırmacı tarafından haftanın kelimeleri belirlenmiş ve öğrencilerden belirlenen kelimelerin anlamlarını tahmin etmeleri istenmiştir. Yine her hafta her bir grubun kendi içinden belirlediği bir kişiden bu kelime günlükleri defterlerine yapılan etkinliklere ilişkin grup değerlendirmelerini yazması istenmiştir. Gruplardan toplanan kelime günlükleri defterleri her hafta araştırmacı tarafından incelenmiş ve gelen dönütler doğrultusunda aynı şekilde planlar ve etkinliklerde gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Grup dosyalarında ise grupların çalışmalar sırasında gerçekleştirdiği etkinliklerdeki çalışma kâğıtları, her hafta kendilerini ve grup üyelerini değerlendirdikleri gözlem formları yer almıştır. Yine araştırmacı tarafından her hafta toplanan bu dosyalar titizlikle incelenmiş ve öğrencilerin tamamlamadıkları, zorlandıkları çalışma kâğıtları değerlendirilmiş ve bunun nedenleri araştırılmıştır. Daha sonra yürütülen varsayımlar doğrultusunda etkinliklerin zor, zaman alıcı ve anlaşılmadığı gibi nedenler düşünülerek ders planlarında ve etkinliklerde gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin grup içerisinde kendilerini ve grup üyelerini değerlendirdikleri gözlem formları incelenmiş ve öğrencilerin belirttikleri önemli noktalar dikkatle okunmuştur. Daha sonra araştırmacı tarafından deneysel çalışmalar sırasında gruptaki öğrencilerin kendi görevlerini yerine getirmeleri ve iş birlikli öğrenme ilkeleri doğrultusunda çalışmaları kontrollü bir şekilde takip edilmiştir.

3.1.1.2.4. Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Nitel Boyutunun Veri Toplama Süreci

Odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmeden önce görüşme yapılacak öğrenciler, öğrencilerin velileri ve okul yönetimi yapılacak çalışmanın amaçları doğrultusunda bilgilendirilmiş ve gerekli izinler alınmıştır (EK-10) Görüşmeler, deneysel çalışmanın yürütüldüğü okulun kütüphanesinde gerçekleştirilmiştir. Kütüphane ortamı odak grup görüşmelerinin gerçekleştirileceği şekilde düzenlenmiştir. Gerçekleştirilen her oturumda, odak grup görüşmeleri altı öğrenciyle sınırlandırılmıştır. Her bir odak grup görüşmenin başında öğrencilere yapılacak çalışmanın amaçları ifade edilmiştir. Aynı zamanda bu çalışmada gönüllülüğün esas olduğu, çalışmanın herhangi bir anında çalışmadan ayrılacakları belirtilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilere, verilecek bilgilerin güvenliği açısından isimlerinin kodlanacağı ve görüşmelerin içeriğinin çalışma grubu dışından hiç kimseye ifade edilmeyeceği söylenmiştir. Bunun yanında odak grup görüşmelerinin gerçekleştirildiği öğrencilere herhangi bir konuda test edilmedikleri, değerlendirilmedikleri ve yargılanmadıkları açıklanmış, doğru veya yanlış cevabın olmadığı belirtilmiştir. Bunun yapılmasındaki amaç, öğrencileri kendilerini güvende hissetmelerini sağlamak ve öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilecekleri ortamların oluşmasına fırsat vermektir. Her bir odak grup görüşme oturumundan önce oturuma katılan öğrencileri rahatlatmak, asıl görüşme amaçlarını gerçekleştirmek için sorulacak soruları hazırlamak ve görüşmelerin sohbet havasında geçmesine katkıda bulunmak için “İsminizi söyler misiniz?”, “Sınıfta yapmaktan hoşlandığınız şeyler nelerdir?, Okul dışındayken en çok ne yapmaktan hoşlanırsınız?, Yapmakta en iyi olduğunuz şey nedir?, Gelecekte iyi bir yere gelmek için nasıl bir eğitim almanız gerektiğini düşünüyorsunuz?, “Neleri okumaktan hoşlanırsınız?, “Aile üyelerinizle birlikte kitap okur musunuz?, “Okuma çalışmalarını yaparken nelere dikkat edersiniz?” gibi sorular yönlendirilmiştir. Bu adımlar, süreleri yaklaşık 50 dakikayı bulan her iki odak grup görüşme oturumunda da tekrarlanmıştır.

Velilerle gerçekleştirecek odak grup görüşmeleri için çalışmanın amaçları doğrultusunda öğrenci velileri bilgilendirilmiş ve kendilerinden çalışmaya gönüllü olarak katıldıklarına dair izinler alınmıştır (EK-10) Görüşmeler, deneysel çalışmanın yürütüldüğü okulun konferans salonunda gerçekleştirilmiştir. Konferans salonu odak grup görüşmelerinin gerçekleştirileceği şekilde düzenlenmiştir. Gerçekleştirilen her

oturumda, odak grup görüşmeleri beş öğrenci velisi ile sınırlandırılmıştır. Her bir odak grup görüşmenin başında öğrenci velilerine yapılacak çalışmanın amaçları ifade edilmiştir. Aynı zamanda bu çalışmada gönüllülüğün esas olduğu, çalışmanın herhangi bir anında çalışmadan ayrılacakları belirtilmiştir. Çalışmaya katılan öğrenci velilerine, verilecek bilgilerin güvenliği açısından isimlerinin kodlanacağı ve görüşmelerin içeriğinin çalışma grubu dışından hiç kimseye ifade edilmeyeceği söylenmiştir. Bunun yanında odak grup görüşmelerinin gerçekleştirildiği öğrenci velilerine herhangi bir konuda test edilmedikleri, değerlendirilmedikleri ve yargılanmadıkları açıklanmış, doğru veya yanlış cevabın olmadığı belirtilmiştir. Bunun yapılmasındaki amaç, öğrenci velilerinin kendilerini güvende hissetmelerini sağlamak ve kendilerini rahat ifade edebilecekleri ortamların oluşmasına fırsat vermektir. Her bir odak grup görüşme oturumundan önce oturuma katılan öğrenci velilerini rahatlatmak, asıl görüşme amaçlarını gerçekleştirmek için sorulacak soruları hazırlamak ve görüşmelerin sohbet havasında geçmesine katkıda bulunmak için “İsminizi söyler misiniz?”, “Mesleğiniz nedir?”, “Eğitim durumunuz nedir?”, “Kaç yıldır evlisiniz?” “Kaç çocuğunuz var?”, “Nerede oturuyorsunuz?”, “Gelir durumunuz ne düzeydedir?”, “Çocuğunuzla nasıl zaman geçirirsiniz?” ve “Kitaplarla aranınız nasıldır?” gibi sorular yönlendirilmiştir. Bu adımlar, süreleri 60 dakikayı bulan her iki odak grup görüşme oturumunda da tekrarlanmıştır.

Deney grubunda gerçekleştirilen fakat veri amaçlı kullanılmayan gözlemler için Ahi Evran Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda öğrenim gören iki dördüncü sınıf bayan öğrenci gözlemler öncesi iki hafta süre ile gözlemlerin nasıl yapılacağı konusunda araştırmacı tarafından eğitilmiş ve yine araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formları konusunda kendilerine gerekli bilgiler sunulmuştur. Bu iki gözlemci her hafta altı saat süreyle gerçekleştirilen Türkçe derslerindeki iş birlikli öğrenme etkinliklerini hem grup bazında hem de sınıf genelinde eş zamanlı olarak gözlemlemişlerdir. Farkındalık programı sürecinde sınıfa araştırmacı ile birlikte gelen gözlemciler deneme çalışmaları yapmış, bu çalışmalarla hem öğrencilerin gözlemcilere alışması sağlanarak asıl uygulama sırasında oluşabilecek dikkat çekme ve öğrencilerin etkinliklere odaklanamama kaygıları ortadan kaldırılmış hem de yapılan gözlemler araştırmacı ve iki gözlemci ile birlikte değerlendirilerek eksik ve olumlu yönleri üzerinde durulmuştur.

3.1.1.2.5. Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Nitel Boyutunun Veri Toplama Sürecinde Araştırmacıların Rollerini

Yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri benim dışımda üç yardımcı araştırmacı eşliğinde yürütülmüş olup; yardımcı araştırmacılardan biri görüşme sırasında gerekli notları tutmuş ve analiz formunu düzenlemiş, diğer bir araştırmacı örneklem grubundaki katılımcıların ihtiyaçları ile ilgilenmiş, diğer bir araştırmacı da ses kayıt cihazı ve video-kamera ile seslerin kaydını ve katılımcıların görüntülerini almıştır. Benim tarafımdan üstlenilen görevde ise, öğrencilere ve öğrenci velilerine her oturumun başında çalışmanın amacı ifade edilmiştir. Araştırmanın kapsamı dışına çıkılmasına sebep olacak tartışmaların ve kişiselleştirmelerin neden olacağı karmaşıklık kontrol edilmiştir. Yine görüşmelerin amaçtan sapmadan bir sohbet havası içerisinde yürütülmesine çaba gösterilmiş, katılımcılar tartışma konusunda cesaretlendirilmiş ve yeni bir soru en uygun ve gerekli olduğu anda öğrencilere ve velilere yönlendirilmiştir.

Yapılan gözlemler sırasında araştırmacı tarafından eğitilen iki eş gözlemci her hafta üç farklı oturumda ikişer saat süreyle gerçekleştirilen Türkçe derslerindeki iş birlikli öğrenme etkinliklerini araştırmacının geliştirdiği gözlem formları doğrultusunda hem grup bazında hem de sınıf bazında gözlemlemişlerdir.

3.1.1.2.6. Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Nitel Boyutunun Etik İçeriği

Araştırmanın amacına uygun olarak literatür taramasından elde edilen bilgiler doğrultusunda odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma süreci, araştırmacıların kişisel yargıları doğrultusunda kesinlikle yönlendirilmemiştir. Seçilen konuyla ilgili odak grup görüşmelerine katılan katılımcıların daha duyarlı olmasını sağlayacak sorular hazırlanmıştır. Katılımcılara görüşme sorularıyla uyumlu, kendi fikirlerini rahatça ifade edebilecekleri ortamlar oluşturulmuştur. Ayrıca katılımcıların ve okulun gerçek isimleri, araştırma raporunda ifade edilmeyip şifrelenmiştir. Buna bağlı olarak;

- Her oturumda katılımcılara tartışma sürecinin herhangi bir noktasında çalışmadan ayrılabilme özgürlüğü tanınmıştır.
- Odak grup görüşmeleri sürecinde elde edilen bilgilerin, oturumlarda bulunan araştırmacılar dışında herhangi bir personele aktarılmayacağı konusunda katılımcılar, tartışmayı yönlendiren araştırmacı tarafından bilgilendirilmiştir.

Araştırmacılar ve katılımcılar dışında kimsenin odak grup görüşme oturumlarına katılmasına izin verilmemiştir. Yine elde edilen materyalin gelecekte çalışma ile ilgili yapılacak araştırma sunumlarında şifrelenerek sunulacağı konusunda katılımcılar ikna edilmiştir.

- İki eş gözlemci tarafından yapılan katılımlı gözlemler sırasında öğrenciler doğal ortamında gözlemlenmiş ve çalışmalara herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

3.1.1.2.7. Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Nitel Boyutundan Elde edilen Verilerin Kayıt ve Kopyalaması

Odak grup görüşme oturumları; ses kayıt cihazı, video kamera ve analiz formları kullanılarak kayıt edilmiştir. Daha sonra elde edilen kayıtlar, kâğıtlara kopyalanmış ve takip edilen süreçte elde edilen kayıtların seçilmiş bölümlerinin kopyaları daha fazla detaylandırılmış ve bilgisayar ortamına aktarılarak analiz için uygun hale getirilmiştir. Yapılan gözlemler ise hem video kamera ile hem de gözlem formları ile kaydedilmiştir. Yapılan görüşmelerden örnek görüntüler tezle birlikte teslim edilen CD'nin içinde sunulmuştur.

3.1.1.2.8. Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Nitel Boyutundan Elde edilen Verilerin Analizi

Öğrencilerden ve öğrenci velilerinden toplanan yarı yapılandırılmış odak grup görüşme verilerinin analizinde nitel araştırmalarda kullanılan içerik ve betimsel analiz yöntemlerinden faydalanılmış ayrıca oluşturulan kodlamaların ve temaların birebirleriyle ilişkilerini gösteren modeller nitel araştırmalarda veri çözümlmek için kullanılan NVivo 8 programı ile hazırlanmıştır.

Elde edilen veriler, öncelikle Office programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Metinler birkaç kez satır satır okunmuş ve buna yönelik kodlamalar oluşturulmuştur. Öğrencilerin bilgisayar ortamında bulunan görüşme metinleri içinde anlamlı sözcük, cümle ve paragraflar kodlanırken kullanılan kavramlar ve belirlenen temalar, literatürde araştırmanın temelini oluşturan bir kuram ve kavramsal çerçeve olduğu için daha önceden oluşturulmuştur. Yine bu kavramlar ve temalara ek olarak öğrenci görüşme metinlerinden de ek kavramlara ve temalara ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenci velilerinin bilgisayar ortamında bulunan görüşme metinleri analiz edilirken bu

görüşme metinlerinden ulaşılan kavramlar doğrultusunda kodlamalar gerçekleştirilmiş ve ilgili oldukları temalar altında verilmiştir. Bunun yanında öğrenci velilerine yönlendirilen sorular, öğrenci velilerinden elde edilen verilerden ulaşılan temaların oluşturulmasında da etkili olmuştur. Analizler sırasında ayrıca sürekli karşılaştırma yöntemine de başvurulmuştur. Sürekli karşılaştırma yöntemi araştırmacının yığın halindeki verileri açık ve öz bir şekilde ortaya koymasını sağlamaktadır (Kvale, 1996). Hem öğrencilerle hem de öğrenci velileri ile yapılan odak grup görüşmelerden elde edilen bulgular şekiller içinde gösterilmiştir. Bu şekiller altında, temalar ve onlarla bağlantılı kodlar birbirleriyle ilişkili biçimde açıklanarak ifade edilmiş ve araştırmanın amacı doğrultusunda sunulmuştur (Maykut ve Morehouse, 1994). Bulguların yorumlanması aşamasında kuramsal açıklamalar ve ilgili araştırmalardan yararlanılmış, bulguları destekleyen ve desteklemeyen bilgiler nedenleriyle belirtilmiştir. Yukarıda da ifade edildiği gibi görüşme analizlerinden elde edilen sonuçlar Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği “Kategorilere (Temalara) göre veri gösterimi yaklaşımı” izlenerek şekiller içinde sunulmuştur. Bu sunum sırasında kodlar ilgili oldukları temaların altında ifade edilmiş sıklık sayıları ile birlikte verilmiştir.

3.1.1.2.9. Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Nitel Boyutundan Elde edilen Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği

Analizler sonucunda ulaşılan yorumlar, alanda uzman farklı araştırmacıların elde ettiği yorumlarla desteklenerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bunun yanında elde edilen bulgular çalışma grubunu oluşturan katılımcılara gösterilerek, katılımcı teyidi sağlanmıştır. Böylece araştırmanın geçerliği artırılmaya çalışılmıştır. Örneğin görüşmeye katılan öğrencilerden biri görüşmelerden sonra araştırmacının ulaştığı bulgular konusundaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “*Kasım Hocam bu yazdıklarına katılıyoruz ve o sene geçektende sınıfımız çok ama çok değişmişti. Ama bu sene yine aynı kişiliğimize döndük. Ama o sene gerçekten bizim için çok ama çok güzel bir sene olmuştu. O sene bizim için çok güzel bir anı olarak kalacak.*” Glesne ve Peshkin (1992) bu tarz çalışmaların; araştırmacının yaptığı yorumları destekleyeceğini, araştırmacıların elde ettikleri yorumlar için farklı bakış açıları geliştireceklerini ileri sürmüşlerdir. Bunun yanında elde edilen veriler üzerinde yapılan içerik ve betimsel analiz, bilgisayar destekli nitel veri analizi NVivo 8 programı ile de desteklenmiştir. Yine araştırmada analiz formları kullanılmıştır. Araştırmacının araştırmasının niteliğini

artırmak için kullanabileceği tekniklerden bir tanesi de standardize edilmiş kopyalama formlarını kullanmaktır. Bu formlar sayesinde nitel araştırmalarda katılımcılarla yapılan gürüşmelerin karmaşık olan kısımları bulunup ortaya çıkarılabilir. Bu formlar; katılımcılarla yapılan gürüşmelerin duraklamalarını, vurgulanan bölümlerini ve verilen gürüşme aralarını gösterir (akt. Roberts ve Priest, 2006; Shenton, 2004). Bunun yanında araştırmanın güvenilirliğini artırmak için araştırma sürecinde elde edilen organize edilmemiş tüm ham veriler nitel araştırmalar konusunda ve iş birlikli öğrenme yöntemi hakkında yayınları olan bağımsız bir uzman araştırmacıya verilmiştir. Bağımsız kodlayıcıya ayrıca araştırmacının literatür taramasından elde ettiği ve gürüşmeler öncesinde oluşturduğu kodlar, temalar ve hem öğrencilere hem de velilere yönlendirilen gürüşme soruları da sunulmuştur. Daha sonra bağımsız kodlayıcıdan tekrardan tüm ham verileri ve bulguları göz önünde bulundurarak kodlamalar ve temalar oluşturulması istenmiştir. Daha sonra bağımsız kodlayıcı tarafından elde edilenlerle araştırmacı tarafından elde edilen kodlar ve temalar karşılaştırılmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Mason (1996) eş denetleme çalışmalarının nitel araştırma metotlarının ve tekniklerinin doğruluğunu ve güvenilirliğini destekleyecek önemli yollardan biri olduğunu ifade etmiştir.

Bu araştırmanın nitel boyutunda veri kaynakları ve veri toplama teknikleri çeşitlendirilerek araştırmanın niteliği artırılmaya çalışılmıştır. Nitel araştırmalarda veri kaynaklarının ve veri toplama tekniklerinin çeşitlendirilmesi, aynı konuda farklı algıların ve yaşantıların ortaya konarak çoklu gerçekliklere ulaşılması bakımından önemlidir (Miles ve Huberman, 1984; Patton, 1990; Yıldırım, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Ayrıca yapılan bu nitel araştırmanın transfer edilebilirliğini artırmak için anlaşılır ve detaylı ortam tanımlamalarına yer verilmiş, veri toplama süreci, katılımcıların özellikleri, nasıl seçildikleri ve veri analiz süreci detaylı bir şekilde araştırmada sunulmuştur. Ayrıca bulgular detaylı bir şekilde katılımcıların görüşlerinden yapılan çarpıcı alıntılarla sunulmuş ve böylece zengin veri seti sunularak hem araştırma bulguları desteklenmiş hem de araştırmanın transfer edilebilirliği güçlendirilmiştir (Creswell ve Miller, 2000).

Özellikle nitel araştırma bulgularının sayısal niceliklerle de desteklenmesi nitel araştırmaların kalitesini artırmada kullanılan önemli yollardan biridir (Yıldırım, 2010). Bu araştırmada da öğrenci ve öğrenci velilerinin gürüşme sorularına verdikleri cevaplar

ve literatür doğrultusundan ulaşılan kavramlar tablolar içinde bulunduğu temanın altında öğrenci ve öğrenci velilerinin kodlanan kavramları ifade sıklıkları ile birlikte sunulmuştur.

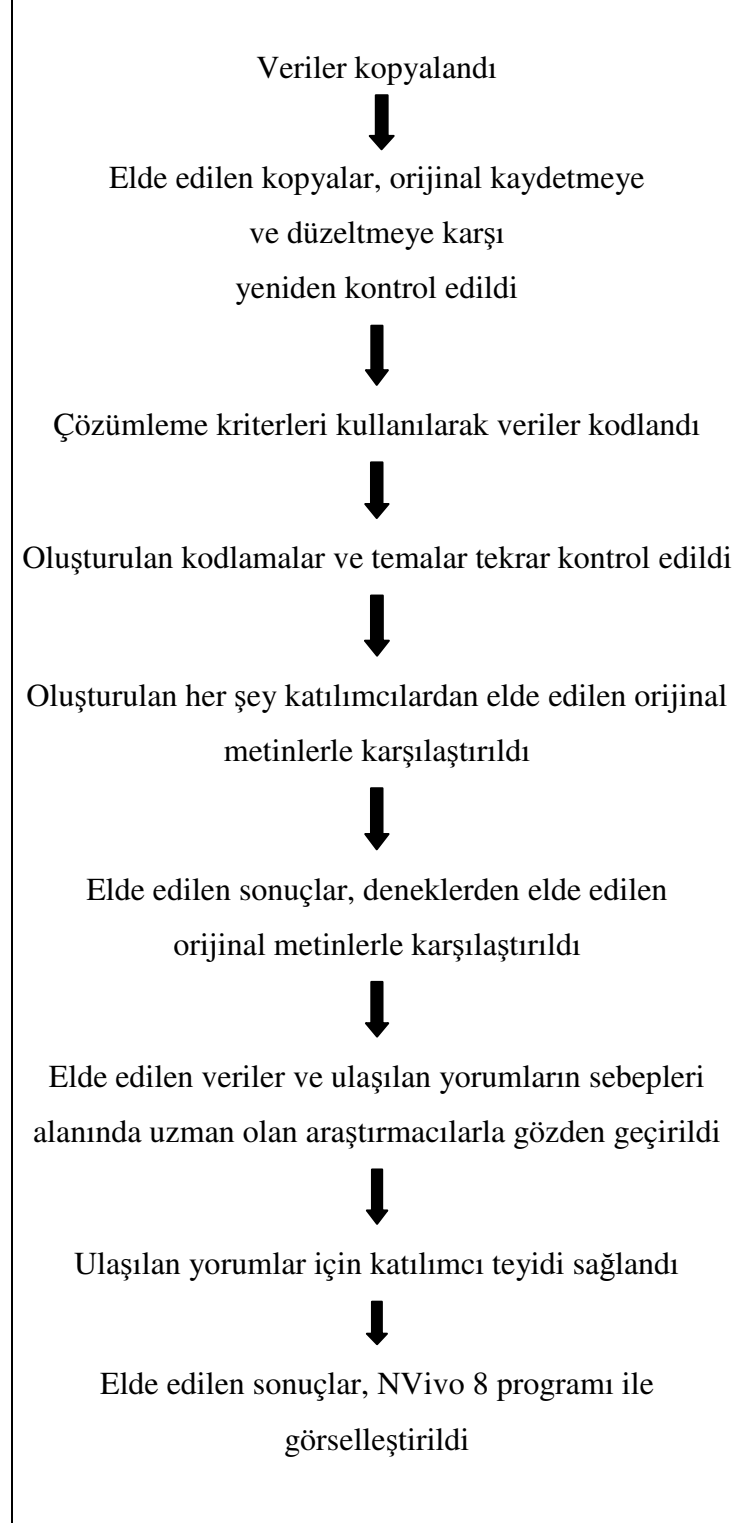
Araştırmacılar tarafından yapılan bulguları desteklemek ve katılımcıların bakış açılarını yansıtmak amacıyla öğrenci görüşme metinlerinden örnek alıntılara yer verilmiştir. Araştırmada öğrenciler için kullanılan kısaltmalar: Erkek öğrenciler için (E), kız öğrenciler için (K) ve öğrenci sıra numarası verilmiştir. Örneğin; (E1): E: Erkek öğrenci, 1: birinci öğrenci , (K3): K: Kız öğrenci, 3: Üçüncü öğrenci gibi.

Öğrenci velileri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulguları desteklemek amacı ile de görüşme metinlerinden örnek alıntılara yer verilmiştir. Araştırmada öğrenci velileri için kullanılan kısaltmalar: Kadın öğrenci velileri için (K) ve sıra numarası verilmiştir. Örneğin; (K1): K: Kadın öğrenci velisi, 1: Birinci kadın gibi.

Aşağıdaki tablo açıklayıcı-sıralı karma yöntemin nitel boyutundaki yarı yapılandırılmış odak grup görüşmelerinden elde edilen verilerin analizinde işlenen aşamaları göstermektedir.

Tablo 39

Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Nitel Boyutundaki Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Görüşmelerinden Elde Edilen Verilerin Analizinde İşlenen Aşamalar



3.1.1.2.10. Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Nitel Boyutunun Kendine Has Sınırlılıkları ve Nitel Süreçte Karşılaşılan Güçlükler

Yapılan görüşmelerde kullanılan amaçlı örneklem tekniği elde edilen verilerin genellenebilirliğini sınırlandırmıştır. Dolayısı ile yapılabilecek sonraki çalışmalar daha büyük örneklerle gerçekleştirilebilir. Bunun yanında öğrenciler ve öğrenci velileri ile gerçekleştirilen odak grup görüşmeler sırasında araştırmacının iş birlikli öğrenme yöntemine ilişkin olumlu eğilimleri, öğrencilerin ve öğrenci velilerinin uygulama sürecine ilişkin görüşme sorularına verdikleri cevapları yönlendirmiş olabilir. Nitel boyutta veri toplama yöntemlerinin, mekânlarının ve kaynaklarının çeşitlendirilmesi hem elde edilen verilerin niteliğinin artırılması hem de veri zenginliği sağlanması açısından önemlidir. Bu araştırmada veri kaynağı çeşitlenmesi hem öğrencilerle hem de öğrenci velileri ile yapılan görüşmelerle sağlanmasına rağmen veri tekniği ve ortam çeşitlenmesi yapılamamıştır. Yapılan gözlemler ve elde edilen dokümanlar, analize tabi tutulmamış sadece Türkçe derslerinde gerçekleştirilen iş birlikli öğrenme yönteminin aksayan yönlerini gidermeye yönelik önlemler almak için kullanılmıştır. Hem öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde hem de öğrenci velileri ile gerçekleştirilen görüşmelerde yapılan ön değerlendirmeler göz önünde bulundurularak odak görüşmelerin doğasına aykırı olmasına rağmen detaylı derin bilgilere ulaşmak için fazla görüşme sorusu hazırlanmıştır. Daha fazla görüşme sorusu hazırlanmasına, öğrenci velileri ile gerçekleştirilen görüşmelerde görüşme zamanının çok eğlenceli geçmesine ve velilerin içten cevaplar vermelerine rağmen velilerle yapılan görüşmelerde görüşmelerin amacına uygun olacak detaylı bilgilere ulaşmada sıkıntılar yaşanmıştır. Bu da öğrenci velilerinin görüşlerinden ulaşılan bulguları sınırlandırmıştır. Bu sıkıntının yaşanmasında oluşturulan sorular, seçilen katılımcıların ön bilgileri, araştırmacının kendisi ve seçilen odak grup görüşme tekniği etkili olmuş olabilir. Bilindiği üzere odak grup görüşmelerin dezavantajlarından biri de katılımcıların aynı ortamda kendi duygularını birden fazla kişinin önünde açıklamaktan kaçınabilecekleri kaygısıdır. Ayrıca öğrenci velileri ile yapılan görüşmelere sadece kadın katılımcıların katılması farklı bakış açılarının ortaya çıkmasını da engellemiş olabilir. Daha öncede ifade edildiği gibi yapılan toplantılara ve ders gözlemlerine sadece kadın velilerin gelmesi, görüşmelerin amacına uygun olması açısından araştırmacı tarafından böyle bir sürecin izlenilmesini zorunlu kılmıştır. Yine bu süreci etkileyen diğer bir etken olarak da velilerin sürece ilişkin eğitim durumlarından kaynaklanan ön bilgilerin yetersizliği

gösterilebilir. Araştırma öncesinde çalışmaya ilişkin farkındalıkları arttırılan ve çalışmalar boyunca da sürekli olarak sınıftaki etkinlikleri gözlemlemeleri için davet edilen öğrenci velileri buna rağmen görüşmeler sırasında fikirlerini ifade etmekte zorlanmışlardır. Öğrenci velileri özellikle uygulanan yöntemle ilişkin kendilerinin ve çocuklarının memnuniyetlerini oturumların her aşamasında sürekli olarak ifade etmelerine rağmen görüşme sorularının asıl istediği şeyleri vermekte zorlanmışlardır. Bu da araştırmacının görüşme verilerini analiz ederken güçlük yaşamasına ve bulguların sığ kalmasına yol açmıştır. Daha sonraki çalışmalarda velilerin eğitim durumları göz önünde bulundurularak uygulanacak yöntemle ilişkin farkındalık sürecinin süresi genişletilebilir ve görüşme sorularının hazırlanmasında daha dikkatli davranılabilir.

4. BÖLÜM

4.1. BULGULAR VE YORUM

Açıklayıcı-sıralı karma yöntemin kullanıldığı bu araştırmada ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde iş birlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama, akıcı okuma, kelime hazinesi ve okuma tutumları üzerindeki etkisi araştırılmış ve uygulanan yöntemle ilişkin öğrenci ve veli görüşleri betimlenmeye çalışılmıştır. Yapılan çalışmanın kuramsal çerçevesi “sosyal yapılandırıcılık” teorisi (Daniels, 2005, 2008; Pass, 2004) ve “sosyobilşsel interaktif okuma modelleri” (Stanovich, 1980; Ruddell, 2002; 2004; Rosenblatt, 2004; Rumelhart, 1980, 2004) üzerine temellendirilmiştir. Sosyal yapılandırıcılık teorisinin temeli bireyin başkalarının desteğiyle öğrenebileceği ve kavrayabileceği bilgi dünyasının, tek başına algılayabileceğinden daha fazla olduğudur. İyi bir yönlendirme ile çocuk bu desteği sosyal bağlamından doğru bir şekilde kolayca edinebilir. Diğer taraftan sosyobilşsel interaktif okuma modeline göre, dil ve okuma yazma öğrenimi çocuğun akranlarıyla ve yetişkinlerle olan sosyal etkileşiminden büyük bir şekilde etkilenir ve motive edilir. Bunun yanında bireysel bilişsel gelişim, dil ve okuma becerilerinin öğrenimi etkileyen diğer bir temel unsurdur.

Açıklayıcı-sıralı karma yöntemin kullanıldığı bu çalışmada veriler ayrı ayrı toplanmış ve yine ayrı ayrı analiz edilerek raporlaştırılmıştır. İlk bölümde açıklayıcı-sıralı karma yöntemin nicel boyutundan elde edilen veriler sunulmuş daha sonra ise nitel boyutla elde edilen bulgular, oluşturulan temalar çerçevesinde açıklanmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın nicel boyutunda, iş birlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama, akıcı okuma, kelime hazinesi ve okuma tutumları üzerindeki etkisi araştırılmış ve çalışmanın hipotezlerine uygun çözümlenmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca nicel anket formundan elde edilen veriler bu bölümde sunulmuştur. Araştırmanın nitel boyutunda ise öğrenci ve öğrenci velilerinin Türkçe derslerinde uygulanan iş birlikli öğrenme yöntemine ilişkin görüşleri derinlemesine açıklanmaya çalışılmıştır.

4.1.1. Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu araştırmada açıklayıcı-sıralı karma yöntemin nicel boyutunda gerçekleştirilen yarı deneysel çalışma için belirlenen hipotezlerin test edilmesinden önce deney ve kontrol gruplarının her birinin öntestlerden ve sontestlerden elde ettiği veriler üzerinde

güvenirlilik analizleri gerçekleştirilmiş ve her bir grubun her bir ölçme aracından elde ettiği öntest ve sontest puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir.

“Güvenirlilik, testin güvenilir olup olmadığı ile ilgili değildir, belirli bir grubun belirli şartlar altında bir testten elde ettiği özelliştir” (Crocker ve Algina, 1986, s. 144).

Yüksek lisans ve doktora tezlerindeki güvenirlilik analizleri, sadece pilot araştırma sırasında elde edilen ölçüm verilerine dayandırılmamalıdır. Pilot araştırma verilerinde yapılan güvenirlilik analizleri bir ön yordama niteliğindedir. Tezlerdeki güvenirlilik analizleri esas araştırma sonuçlarına dayalı olarak yapılır ve elde edilen bilgiler “Bulgular” başlığı altında sunulur. Ret veya kabul edilen hipotezlerin doğruluğu, esas araştırma sonuçlarının güvenilir olmasına bağlıdır” (Şencan, 2005, s. 12).

Yukarıda ifade edilenlerin ışığında bu çalışmada da araştırma hipotezlerinin doğru bir şekilde değerlendirilmesini sağlamak için deney ve kontrol gruplarından elde edilen öntest ve sontest puanlarının güvenirlilik analizleri gerçekleştirilmiştir.

Deney ve kontrol grupları öğrencilerinin her bir ölçme aracına göre öntestlerden ve sontestlerden elde ettikleri puanların güvenirlilik katsayıları Tablo 40’da verilmiştir.

Tablo 40

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Her Bir Ölçme Aracından Elde Ettikleri Öntest ve Sontest Puanlarının Güvenirlilik Değerleri

Gruplar	N		Akıcı Okuma	Okuduğunu Anlama	Kelime Hazinesi	Okuma Tutumları
			Alpha Güvenirlilik Katsayısı (α)	KR 20	KR 20	Alpha Güvenirlilik Katsayısı (α)
Deney Grubu	24	Öntest	-	.84	.94	.71
		Sontest	-	.87	.87	.77
1. Kontrol Grubu	20	Öntest	-	.86	.94	.79
		Sontest	-	.90	.96	.68
2. GrubKontrol	25	Öntest	-	.89	.92	.71
		Sontest	-	.88	.94	.66

Tablo 40 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ölçme araçlarından elde ettikleri öntest ve sontest puanlarının bu çalışmada kullanılacak güvenirlilik

değerlerine sahip oldukları görülmektedir. Başka bir ifade ile geliştirilen ve kullanılan ölçme araçlarından elde edilen öntest ve sontest ölçümleri ile ilgili yapılan analizler, bu araştırmanın bulgularının nitelikli, kendi arasında tutarlı ve yeterli bir güce sahip olduğunu göstermektedir. Doğal olarak gerçekleştirilen araştırmada deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ölçme araçlarından elde ettikleri öntest ve sontest ölçümleri, test edilen hipotezle ilgili durumu doğru bir şekilde yansıtmaktadır.

Güvenirlilik, “test ölçümlerinin istendik tutarlılığı veya tekrarlanabilirliği” şeklinde tanımlanabilir (Crocker ve Algina, 1986). Bilim de tekrar edilebilir deneylerle ilgileniyorsa, ölçümlerin güvenirliliği örneklemden örnekleme değişmektedir. Bundan dolayı bir ölçme aracından elde edilmiş ölçümleri ve o ölçümlerden hesaplanmış güvenirlilik katsayısını değişmez kabul edip “test güvenilir” demek veya daha önceden yapılmış araştırmalardaki güvenirlilik katsayılarını yeni çalışmalarda verileri kullanarak ifade etmek ve raporlaştırmak doğru değildir. Çünkü “bir testin kendisi güvenilir veya güvenilmez değildir” (Bademci, 2005, 2008; Crocker ve Algina, 1986; McDonald, 1999), güvenilir veya güvenilmez olan ölçümlerdir (Kieffer, 1999, akt. Bademci, 2004; Turgut, 1993).

Bu araştırmada ölçme araçlarının geliştirilmesinde ve kullanılmasında güvenirlilik hesaplamaları için Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenirlilik katsayısı tercih edilmiştir. Bu güvenirlilik katsayısının tercih edilmesinde sürekli ve süreksiz değerlendirmelere sahip olan ölçme araçları (başarı testi ve tutum ölçeği gibi) açısından hesaplanabilmesi ve SPSS’ten elde edilen Cronbach Alpha değerinin, başarı testlerinin güvenirliliklerinin hesaplanmasında kullanılan Kuder-Richardson Formula 20’nin yerine kullanılabilmesi de etkili olmuştur. Çünkü Cronbach Alpha, iki şıklı değişkenler için uygulandığında Kuder-Richardson 20 formülüne eş değerdir (Şencan, 2005). Ayrıca Cronbach Alpha güvenirlilik değerinin hesaplanmasının kolay olması, çok fazla değerlendirici gerektirmemesi, test yarılama tekniği, alternatif testler tekniği ve test-tekrar test tekniğine göre daha az zaman alması (Cortina, 1994; Cronbach, 1947; Streiner, 2003), test-tekrar test tekniğinin uygulanmasında aynı bireylere ulaşmanın yaratacağı güçlükler ve soruların katılımcılar tarafından hatırlanma olasılığı (Cronbach, 1951, Dimitrov, 2002; Weng, 2004), Cronbach Alfa güvenirlilik değerinin bu çalışmada da tercih edilmesini sağlamıştır.

Akıcı okuma için kullanılan sistem gereği maddesel bir puanlama oluşmadığından deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin öntest ve sontestlerinden elde edilen akıcı okuma düzeyleri toplam puanlarının güvenilirlik değerleri hesaplanamamıştır. Daha öncede ifade edildiği üzere öğrencilerin akıcı okuma düzeyleri belirlenirken öğrencilere okutulan metinler üzerinden öğrencilerin bir dakikada doğru okudukları kelime sayıları toplamları hesaplanmıştır.

Deney ve kontrol grupları öğrencilerinin her bir ölçme aracına göre öntestlerden ve sontestlerden elde ettikleri puanların normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin Kolmogrov-Simirnov Z testi sonuçları Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Her Bir Ölçme Aracından Elde Ettikleri Öntest ve Sontest Puanlarının Kolmogrov-Simirnov Z Testi Normallik Değerleri

Gruplar	N		Akıcı Okuma		Okuduğunu Anlama		Kelime Hazinesi		Okuma Tutumları	
			Z	p	Z	p	Z	p	Z	p
			Deney Grubu	24	Öntest	.604	.859	.699	.713	.989
		Sontest	.811	.527	.595	.871	.737	.648	.573	.898
1. Kontrol Grubu	20	Öntest	.560	.912	.462	.983	.578	.892	.544	.929
		Sontest	.559	.914	.567	.868	.565	.907	.367	.999
2. Kontrol Grubu	25	Öntest	.460	.984	.758	.614	.677	.749	.929	.354
		Sontest	.463	.983	.666	.766	.847	.471	.584	.885

Tablo 41 incelendiğinde yapılan Kolmogrov-Simirnov Z testleri sonuçlarında deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama, kelime hazinesi ve okuma tutumları ölçme araçlarından elde ettikleri öntest ve sontest puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür ($p > .05$).

Öncelikli olarak deney ve kontrol gruplarının öntestlerden ve sontestlerden elde etmiş oldukları puanlar üzerinde MANCOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının öntestlerden almış oldukları puanlar ortak değişkenler olarak kullanılmış ve grupların sontest toplam puanları üzerinde analizler yapılandırılmıştır. Yapılan MANCOVA analizi sonuçları gruplar arasında sontestler açısından istatistiksel

olarak anlamlı farkların olduğunu göstermiştir (Wilk's Lambda = .325, $F(8,118) = 11.132$, $p = .000$). Bu analizlerle ilişkili etki büyüklüğü $\eta^2 = .43$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer de grup değişkeni (deney ve kontrol grupları) ve bağımlı değişkenler (grupların okuduğunu anlama, kelime hazinesi, okuma tutumları ve akıcı okuma düzeyleri sontest toplam puanları) arasında güçlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Grup faktörü bağımlı değişkenlerin % 43'lük varyansını açıklamaktadır. Daha sonraki analizlerde oluşturulan her bir hipotez için ANCOVA analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu analizlerde her bir bağımlı değişkene ilişkin öntestler ortak değişken olarak kullanılmıştır.

4.1.1.1. Birinci Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci hipotezi aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

İş birlikli öğrenme yöntemine dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile uygulamadaki Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dayalı öğretimin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin "okuduğunu anlama testi" öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı fark vardır.

Araştırma hipotezinin test edilmesinde kovaryans analizinden faydalanılmıştır. Kovaryans analizi birkaç farklı tip çalışmanın verilerini analiz etmek için kullanılır. Bunlar;

- Öntest uygulamalarının olduğu ve grupların yansız atandığı çalışmalarda
- Öntest uygulamalarının olduğu ve grupların öntest puanlarına göre atandığı çalışmalarda
- Öntest uygulamalarının olduğu, eşlemenin öntest puanlarına göre yapıldığı ve grupların yansız olarak atandığı çalışmalarda
- Beklenmeyen sonuçların olabileceği çalışmalarda (Green ve Salkind 2008).

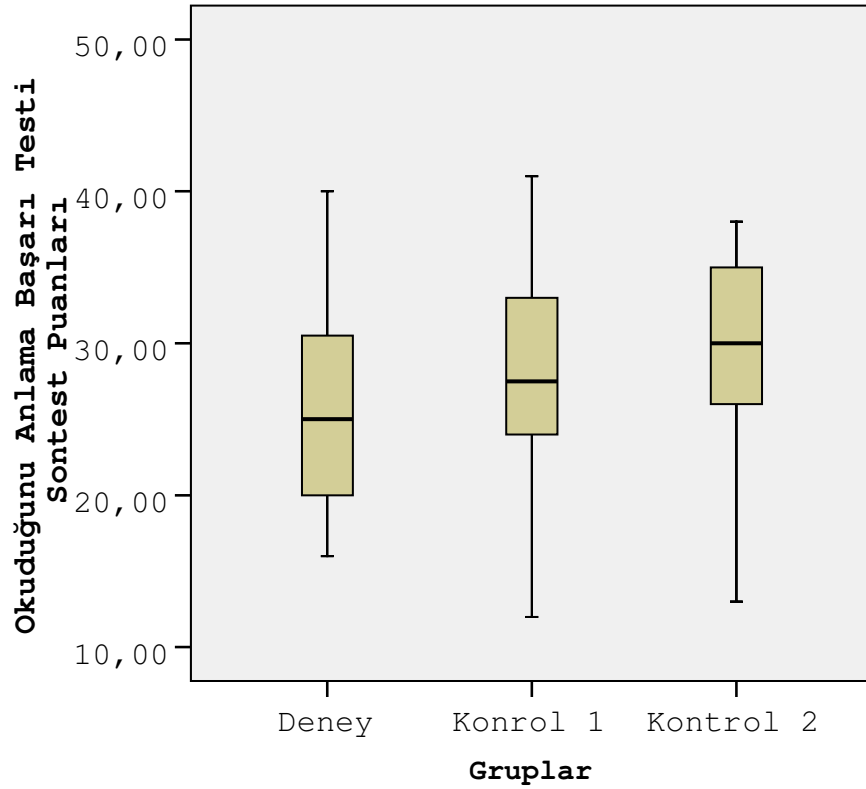
Açıklayıcı-sıralı karma yöntemin nicel boyutunda yapılan yarı deneysel çalışmada da öntest puanları, grupları denkleştirmek için kullanılmış ve elde edilen bulgular doğrultusunda benzer özelliklere sahip gruplar arasından deney ve kontrol grupları yansız olarak atanmıştır. Bundan dolayı bu araştırmanın hipotezlerini test etmek amacı ile kovaryans analizi kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada gruplar arasındaki anlamlı farkları tespit etmek amacıyla Post Hoc çoklu karşılaştırma analizlerinden

Benferroni tercih edilmiştir. Bu analizin tercih edilmesinde Benferroni testi deneysel çalışmalarda alpha değerini [güvenirlilik değeri ($\alpha=0.05$)] uygulanan toplam test sayısına bölerek elde edilen verilerdeki hata varyansını azaltır ve daha tutarlı sonuçlar ortaya koyar.

Analiz için, öncelikli olarak kovaryans sürecinin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı araştırılmıştır. Bu varsayımlar aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

Varsayım 1: Bağımlı değişkene ilişkin puanlar, gruplara göre normal bir dağılım göstermeli:

Bu varsayım deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayılarının birbirine yakın olması sebebi ile kontrol altına alınmıştır. Tabachnick ve Fidel (2001), çalışma yapılan gruplardaki öğrenci sayılarının birbirine denk ve yakın olmasının normallik varsayımını sağlayacağını ifade etmişlerdir. Yine ifade edilen hipotezi test etmek için yapılan kovaryans analizinin bu varsayımının test edilmesi için saplı kutu (Boxplot) grafiğinden yararlanılmıştır. Bu grafik, elde edilen verilerin gruplara göre dağılımı hakkında zengin bir veri seti sunar. Saplı kutu grafiği yüzdelerle dayanan tanımlayıcı istatistikleri kullanan bir grafik çeşididir. Şeklin uzunluğu çeyrekler arasındaki aralıktır. Yani, 25. yüzdeyle başlar ve 75. yüzdeyle biter. Bu yüzdelerle Tukey's Hings adı verilir. Kutu, dağılımın ortadaki %50'sinin merkezi eğilimi ve yaygınlığı ile ilgili bilgi verir. Ortancadan, merkezi eğilimi; kutunun uzunluğundan ise gözlemlerin yaygınlığını belirtmek mümkündür. Eğer ortanca çizgisi merkezin altında ise dağılım pozitif çarpık, üstünde ise negatif çarpıktır. Tam ortada yer alması verilerin normal dağıldığını göstermektedir. Yine kutu grafiğinin dışına çıkan örneklerden herhangi bir bireyin bulunmaması yani örneklem içinde örneklemin dağılımını bozacak çok düşük veya çok yüksek puanlara sahip bireylerin olmaması, dağılımın normal olduğuna işaret etmektedir (Mcgill, Tukey ve Larsen, 1978; Williamson, Parker ve Kendrick, 1989). Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama başarı testi son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Grafik 1'de verilmiştir.



Grafik 1. Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama başarı testi sontest toplam puanlarına ilişkin normallik dağılımı

Grafik 1 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama başarı testi sontest toplam puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

Varsayım 2: Grupların varyansı eşit yani sabit olmalıdır. Değişen varyans olmamalıdır:

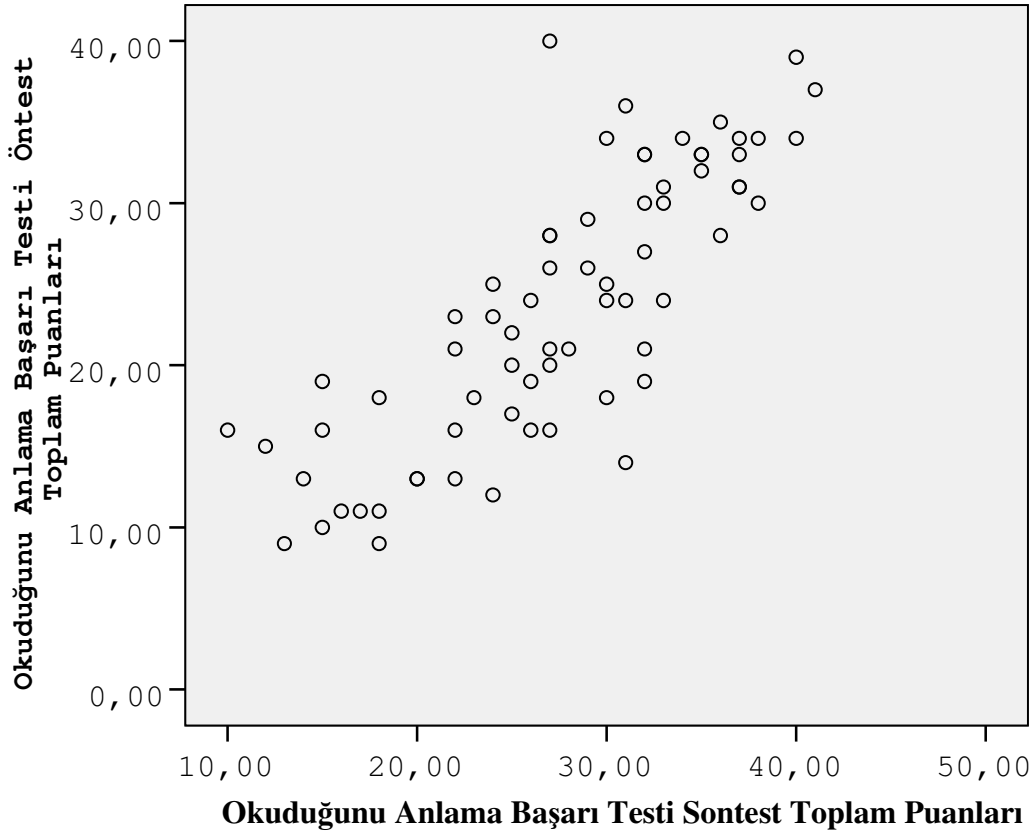
Yukarıda ifade edildiği gibi deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayılarının birbirine yakın olması (Green ve Salkind, 2008; Tabachnick ve Fidel, 2001) sebebi ile bu varsayım sağlanmıştır. Yine Yapılan Levene testi sonucuna göre ($F=1.719, p=.187$) deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi sontest toplam puanlarının varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir. Bundan dolayı varyansların homojenliği varsayımının sağlandığı ifade edilebilir.

Varsayım 3: Örneklemin bağımlı değişkene (okuduğunu anlama başarı testi sontest toplam puanları) ilişkin sontest toplam puanları birbirinden bağımsız olmalıdır:

Bu çalışmanın nicel boyutunda gerçekleştirilen deneysel çalışmada gruplara uygulanan sontestler birbirinden bağımsız bir şekilde gerçekleştirilmiştir.

Varsayım 4: Kontrol değişkeni ile (okuduğunu anlama başarı testi öntest toplam puanları) bağımlı değişken (okuduğunu anlama başarı testi sontest toplam puanları) arasında doğrusal bir ilişki olmalıdır:

Yapılan korelasyon analizinde grupların okuduğunu anlama başarı testi öntest puanları ile okuduğunu anlama başarı testi sontest puanları arasında $r=.81$ düzeyinde bir ilişkinin olduğu ve saçılım (Grafik 2) grafiğinin incelenmesinden de bu ilişkinin doğrusal olduğu söylenebilir. Grupların öntest-sontest puanlarına ilişkin saçılım grafiği Grafik 2’de verilmiştir.



Grafik 2. Grupların okuduğunu anlama başarı testi öntest-sontest toplam puanlarına ilişkin doğrusallık dağılımı

Grafik 2 incelendiğinde grupların okuduğunu anlama başarı testi öntest-sontest toplam puanları arasında doğrusal bir ilişki olduğu görülmektedir.

Varsayım 5: Her bir grup için hesaplanan regresyon doğrularının eğimleri eşit olmalıdır:

Regresyon doğrularının eğimlerinin eşitliği için, okuduğunu anlama başarı testi sontest puanları (bağımlı değişken) üzerinde okuduğunu anlama başarı testi öntest toplam puanları (kontrol değişkeni) ile grup ortak etkisinin anlamlı olup olmadığı test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi sontest toplam puanları üzerinde **“öntest x grup”** ana etkisinin anlamsız olduğunu göstermiştir [$F(2.63)=.381, p=.685$]. Bu bulgu, grupların okuduğunu anlama başarı testi öntest toplam puanlarına dayalı olarak okuduğunu anlama başarı testi sontest toplam puanlarının yordanmasına ilişkin hesaplanan regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğunu göstermiştir. Bundan dolayı regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğu varsayımın sağlanmış olduğu söylenebilir.

Araştırmanın yürütüldüğü deney ve kontrol gruplarında yer alan 69 öğrencinin okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları öntest-sontest puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri, kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Tablo 42’de sunulmuştur.

Tablo 42 incelendiğinde, deney ($\bar{X}=19.08;25.91$) ve kontrol gruplarının ($\bar{X}=24.90;27.95$, $\bar{X}=26.92;28.68$) okuduğunu anlama başarı testi sontest toplam puanlarının aritmetik ortalamalarının öntest puanlarına göre yükseldiği gözlenmektedir.

Tablo 42

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Öntest-Sontest Düzeltilmiş Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	N	Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları		
		\bar{X}	SS	\bar{X}_d	SH	
Deney Gubu	24	Öntest	19.08	7.26		
		Sontest	25.91	6.83	29.54	.891
1. Kontrol Grubu	20	Öntest	24.90	7.71		
		Sontest	27.95	27.95	26.91	.925
2. Kontrol Grubu	25	Öntest	26.92	8.34		
		Sontest	28.68	7.67	26.02	.851

Tablo 42’de görüldüğü gibi deney grubunun düzeltilmiş sontest toplam puan ortalaması ($\bar{X}=29.54$), kontrol gruplarının ortalamalarından ($\bar{X}=26.91$; $\bar{X}=26.02$) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış elde edilen sonuçlar Tablo 43’te gösterilmiştir.

Tablo 43

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	2573.826	1	2573.826	151.759	.000
Gruplama Ana Etkisi	134.412	2	67.206	3.963	.024*
Hata	1102.398	65	16.960		
Toplam	55984.000	68			

*p<.05

Tablo 43'te görüldüğü gibi, kovaryans analizi sonuçları, öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir [$F(2,65) = 151.759, p = .024$]. Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Bonferroni ikili karşılaştırmalar testi uygulanmış elde edilen sonuçlar Tablo 44'te sunulmuştur.

Tablo 44

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Sontest Toplam Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

Karşılaştırma	Gerçek Farklılık	Standart Hata	p
Deney Grubu/2. Kontrol Grubu	3.515	1.283	.024*

* $p < .05$

Tablo 44 incelendiğinde deney ve 2. kontrol grubu arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken deney grubu ve 1. kontrol grubu arasında ve kontrol gruplarının kendi aralarında anlamlı bir fark gözlenmemektedir.

Okuduğunu anlama testinden elde edilen bulgular, araştırmanın birinci hipotezinde ileri sürülen toplam puanlar açısından gruplar arasında anlamlı farklar oluşacağı yargısını desteklemiştir.

4.1.1.2. İkinci Hipoteze İlişkin Bulgular

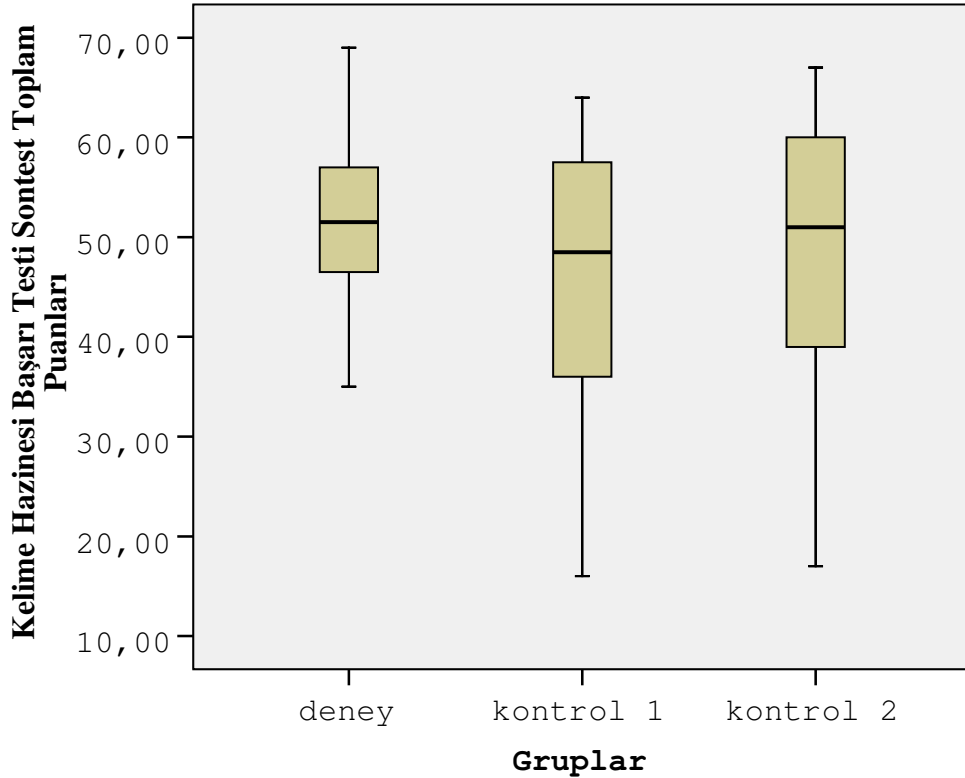
Araştırmanın ikinci hipotezi aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

İş birlikli öğrenme yöntemine dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile uygulamadaki Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dayalı öğretimin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin "kelime hazinesi başarı testi" öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı fark vardır.

Araştırma hipotezinin test edilmesinde kovaryans analizinden faydalanılmıştır. Analiz için, öncelikli olarak kovaryans sürecinin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı araştırılmıştır. Bu varsayımlar aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

Varsayım 1: Bağımlı değişkene ilişkin puanlar, gruplara göre normal bir dağılım göstermeli:

Deney ve kontrol gruplarının kelime hazinesi başarı testi sontest puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Grafik 3'te verilmiştir.



Grafik 3. Deney ve kontrol gruplarının kelime hazinesi başarı testi sontest toplam puanlarına ilişkin normallik dağılımı

Grafik 3 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının kelime hazinesi başarı testi sontest toplam puanlarının normale çok yakın olduğu görülmektedir.

Varsayım 2: Grupların varyansı eşit yani sabit olmalıdır. Değişen varyans olmamalıdır:

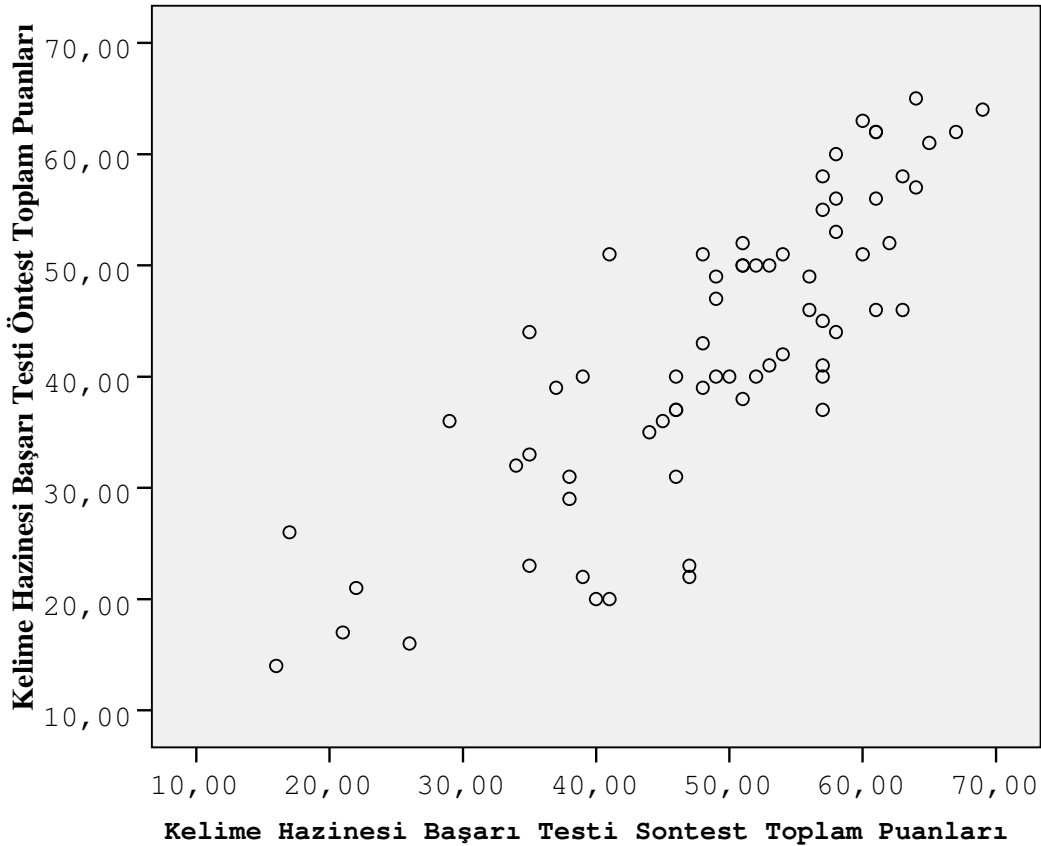
Yapılan Levene testi sonucuna göre ($F=.252$, $p=.778$) deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin kelime hazinesi başarı testi sontest toplam puanlarının varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir. Bundan dolayı varyansların homojenliği varsayımının sağlandığı ifade edilebilir.

Varsayım 3: Örneklemin bağımlı değişkene (kelime hazinesi başarı testi sontest toplam puanları) ilişkin sontest toplam puanları birbirinden bağımsız olmalıdır:

Bu çalışmanın nicel boyutunda gerçekleştirilen deneysel çalışmada gruplara uygulanan sontestler birbirinden bağımsız bir şekilde gerçekleştirilmiştir.

Varsayım 4: Kontrol değişkeni ile (kelime hazinesi başarı testi öntest toplam puanları) bağımlı değişken (kelime hazinesi başarı testi sontest toplam puanları) arasında doğrusal bir ilişki olmalıdır:

Yapılan korelasyon analizinde grupların kelime hazinesi başarı testi öntest puanları ile kelime hazinesi başarı testi sontest puanları arasında $r=.82$ düzeyinde bir ilişkinin olduğu ve saçılım (Grafik 4) grafiğinin incelenmesinden de bu ilişkinin doğrusal olduğu söylenebilir. Grupların öntest-sontest puanlarına ilişkin saçılım grafiği Grafik 4'te verilmiştir.



Grafik 4. Grupların kelime hazinesi öntest-sontest toplam puanlarına ilişkin doğrusallık dağılımı

Grafik 4 incelendiğinde grupların kelime hazinesi başarı testi öntest-sontest toplam puanları arasında doğrusal bir ilişki olduğu görülmektedir.

Varsayım 5: Her bir grup için hesaplanan regresyon doğrularının eğimleri eşit olmalıdır:

Regresyon doğrularının eğimlerinin eşitliği için kelime hazinesi başarı testi sontest puanları (bağımlı değişken) üzerinde kelime hazinesi başarı testi öntest toplam puanları (kontrol değişkeni) ile grup ortak etkisinin anlamlı olup olmadığı test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar öğrencilerin kelime hazinesi başarı testi sontest toplam puanları üzerinde “**öntest x grup**” ana etkisinin anlamsız olduğu göstermiştir [$F(2,63)=1.350, p=.06$]. Bu bulgu, grupların kelime hazinesi başarı testi öntest toplam puanlarına dayalı olarak kelime hazinesi başarı testi sontest toplam puanlarının yordanmasına ilişkin hesaplanan regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğunu göstermiştir.

Araştırmanın yürütüldüğü, deney ve kontrol gruplarında yer alan 69 öğrencinin kelime hazinesi başarı testinden aldıkları öntest-sontest puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri, kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Tablo 45’te sunulmuştur.

Tablo 45 incelendiğinde deney ($\bar{X}=38.67;51.37$) ve kontrol gruplarının ($\bar{X}=38.10;45.25, \bar{X}=49.0;49.68$) kelime hazinesi başarı testi sontest toplam puanlarının aritmetik ortalamalarının öntest puanlarına göre yükseldiği gözlemlenmektedir.

Tablo 45

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Kelime Hazinesi Başarı Testi Öntest-Sontest Düzeltilmiş Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	N	Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları		
		\bar{X}	SS	\bar{X}_d	SH	
Deney Grubu	24	Öntest	38.67	13.79		
		Sontest	51.37	7.58	53.89	1.22
1. Kontrol Grubu	20	Öntest	38.10	14.16		
		Sontest	45.25	15.05	49.02	1.35
2. Kontrol Grubu	25	Öntest	49.0	11.25		
		Sontest	49.68	12.79	44.24	1.24

Tablo 45'te görüldüğü gibi deney grubunun düzeltilmiş sontest toplam puan ortalaması ($\bar{X}=53.89$), kontrol gruplarının ortalamalarından ($\bar{X}=49.02$; $\bar{X}=44.24$) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış elde edilen sonuçlar Tablo 46'da gösterilmiştir.

Tablo 46

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Kelime Hazinesi Başarı Testi Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	7265.648	1	7265.648	206.305	.000
Gruplama Ana Etkisi	1035.007	2	517.503	14.694	.000**
Hata	2289.167	65	35.218		
Toplam	9982.986	68			

**p<.01

Tablo 46’da görüldüğü gibi kovaryans analizi sonuçları, öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir [$F(2,65) = 14.694, p = .000$]. Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Bonferroni ikili karşılaştırmalar testi uygulanmış elde edilen sonuçlar Tablo 47’de sunulmuştur.

Tablo 47

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Kelime Hazinesi Başarı Testi Sontest Toplam Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

Karşılaştırma	Gerçek Farklılık	Standart Hata	p
Deney Grubu/1. Kontrol Grubu	4.87	1.79	.026*
Deney Grubu /2. Kontrol Grubu	9.65	1.78	.000**
1. Kontrol/2. Kontrol	4.78	1.89	.042

* $p < .05$

** $p < .01$

Tablo 47 incelendiğinde deney ile 1. ve 2. kontrol grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Yine 1. kontrol grubu ile 2. kontrol grubu arasında 1. kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Kelime hazinesi başarı testinden elde edilen bulgular, araştırmanın ikinci hipotezinde ileri sürülen toplam puanlar açısından gruplar arasında anlamlı farklar oluşacağı yargısını desteklemiştir.

4.1.1.3. Üçüncü Hipoteze İlişkin Bulgular

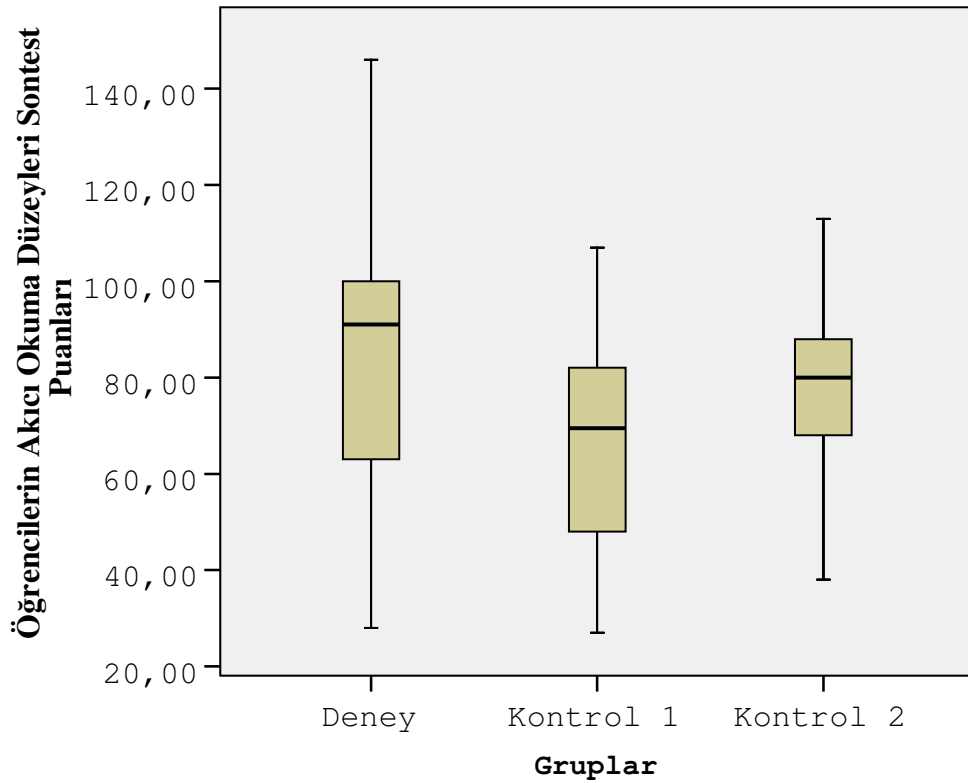
Araştırmanın üçüncü hipotezi aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

İş birlikli öğrenme yöntemine dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile uygulamadaki Türkçe Dersi Öğretim Programı’na dayalı öğretimin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin “akıcı okuma başarıları” öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı fark vardır.

Araştırma hipotezinin test edilmesinde kovaryans analizinden faydalanılmıştır. Analiz için, öncelikli olarak kovaryans sürecinin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı araştırılmıştır. Bu varsayımlar aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

Varsayım 1: Bağımlı değişkene ilişkin puanlar, gruplara göre normal bir dağılım göstermeli:

Deney ve kontrol gruplarının akıcı okuma başarıları sontest puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Grafik 5’te verilmiştir.



Grafik 5. Deney ve kontrol gruplarının akıcı okuma düzeyleri sontest toplam puanlarına ilişkin normallik dağılımı

Grafik 5 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının akıcı okuma başarıları sontest toplam puanlarının normale çok yakın olduğu görülmektedir.

Varsayım 2: Grupların varyansı eşit yani sabit olmalıdır. Değişen varyans olmamalıdır:

Yapılan Levene testi sonucuna göre ($F= 2.530$, $p=.087$) deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin akıcı okuma başarıları sontest toplam puanlarının

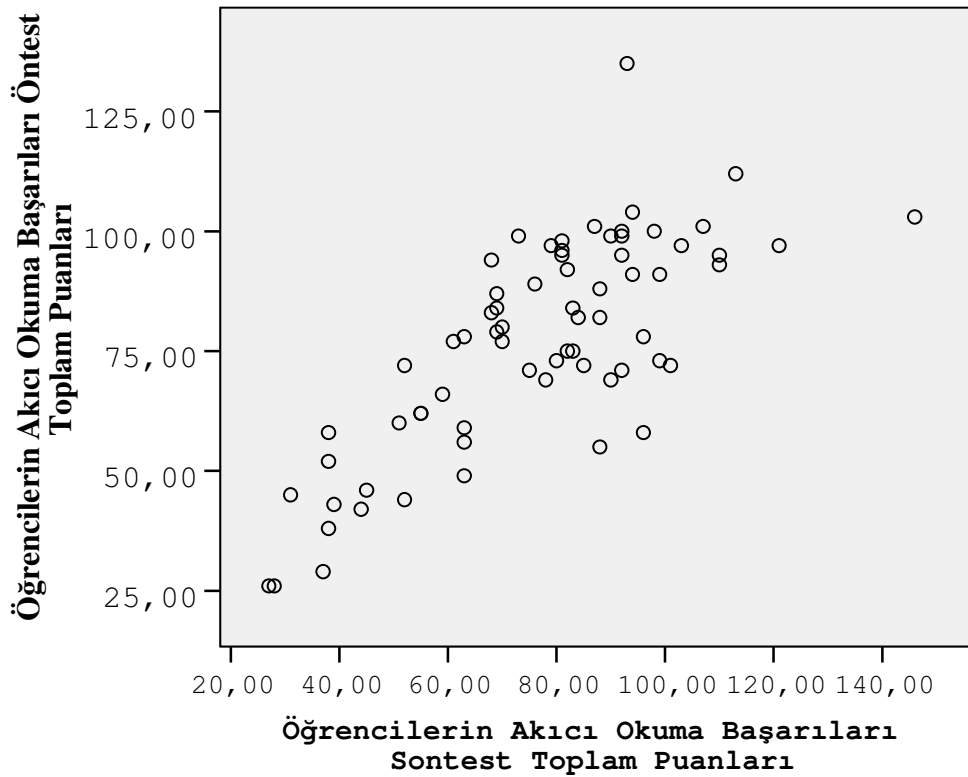
varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir. Bundan dolayı varyansların homojenliği varsayımının sağlandığı ifade edilebilir.

Varsayım 3: Örneklemin bağımlı değişkene (akıcı okuma başarıları sontest toplam puanları) ilişkin sontest toplam puanları birbirinden bağımsız olmalıdır:

Bu çalışmanın nicel boyutunda gerçekleştirilen deneysel çalışmada gruplara uygulanan sontestler birbirinden bağımsız bir şekilde gerçekleştirilmiştir.

Varsayım 4: Kontrol değişkeni ile (akıcı okuma başarıları öntest toplam puanları) bağımlı değişken (akıcı okuma başarıları sontest toplam puanları) arasında doğrusal bir ilişki olmalıdır:

Yapılan korelasyon analizinde grupların akıcı okuma başarıları öntest puanları ile akıcı okuma başarıları sontest puanları arasında $r=.77$ düzeyinde bir ilişkinin olduğu ve saçılım (Grafik 6) grafiğinin incelenmesinden de bu ilişkinin doğrusala yakın olduğu söylenebilir. Grupların öntest-sontest puanlarına ilişkin saçılım grafiği Grafik 6'da verilmiştir.



Grafik 6. Grupların akıcı okuma başarıları öntest-sontest toplam puanlarına ilişkin doğrusallık dağılımı

Grafik 6 incelendiğinde grupların akıcı okuma başarıları öntest-sontest toplam puanları arasında doğrusala yakın bir ilişki olduğu görülmektedir.

Varsayım 5: Her bir grup için hesaplanan regresyon doğrularının eğimleri eşit olmalıdır:

Regresyon doğrularının eğimlerinin eşitliği için akıcı okuma başarıları sontest puanları (bağımlı değişken) üzerinde akıcı okuma başarıları öntest toplam puanları (kontrol değişkeni) ile grup ortak etkisinin anlamlı olup olmadığı test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar öğrencilerin akıcı okuma başarıları sontest toplam puanları üzerinde “**öntest x grup**” ana etkisinin anlamsız olduğunu göstermiştir [$F(2,63)=3.097, p=.052$]. Bu bulgu, grupların akıcı okuma başarıları öntest toplam puanlarına dayalı olarak akıcı okuma başarıları sontest toplam puanlarının yordanmasına ilişkin hesaplanan regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğunu göstermiştir. Bundan dolayı regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğu varsayımının sağlanmış olduğu söylenebilir.

Araştırmanın yürütüldüğü, deney ve kontrol gruplarında yer alan 69 öğrencinin akıcı okuma başarıları öntest-sontest puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri, kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Tablo 48’de sunulmuştur.

Tablo 48 incelendiğinde deney ($\bar{X}=38.67;51.37$) ve kontrol gruplarının ($\bar{X}=38.10;45.25, \bar{X}=49.0;49.68$) kelime hazinesi başarı testi sontest toplam puanlarının aritmetik ortalamalarının öntest puanlarına göre yükseldiği gözlemlenmektedir.

Tablo 48

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Akıcı Okuma Başarıları Öntest-Sontest Düzeltilmiş Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	N	Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları		
		\bar{X}	SS	\bar{X}_d	SH	
Deney Grubu	24	Öntest	69.79	22.58		
		Sontest	84.37	28.32	90.90	2.38
1. Kontrol Grubu	20	Öntest	76.50	26.24		
		Sontest	66.60	22.35	66.89	2.56
2. Kontrol Grubu	25	Öntest	83.80	16.04		
		Sontest	76.40	17.49	69.90	2.33

Tablo 48’de görüldüğü gibi deney grubunun düzeltilmiş sontest toplam puan ortalaması ($\bar{X}=90.90$), kontrol gruplarının ortalamalarından ($\bar{X}=66.89$; $\bar{X}=69.90$) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış elde edilen sonuçlar Tablo 49’da gösterilmiştir.

Tablo 49

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Akıcı Okuma Başarıları Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	26791.198	1	26791.198	205.231	.000
Gruplama Ana Etkisi	7541.140	2	3770.570	28.884	.000**
Hata	8485.227	65	130.542		
Toplam	38723.333	68			

**p<.01

Tablo 49’da görüldüğü gibi kovaryans analizi sonuçları, öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir [$F(2,65) = 28.884, p = .000$]. Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Bonferroni ikili karşılaştırmalar testi uygulanmış elde edilen sonuçlar Tablo 50’de sunulmuştur.

Tablo 50

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Akıcı Okuma Başarıları Sontest Toplam Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

Karşılaştırma	Gerçek Farklılık	Standart Hata	p
Deney Grubu/1. Kontrol Grubu	24.01	3.49	.000**
Deney/2. Kontrol	21.00	3.39	.000**

** $p < .01$

Tablo 50 incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken kontrol gruplarının kendi aralarında anlamlı bir fark gözlenmemektedir.

Öğrencilerin akıcı okuma başarılarından elde edilen bulgular, araştırmanın üçüncü hipotezinde ileri sürülen toplam puanlar açısından gruplar arasında anlamlı farklar oluşacağı yargısını desteklemiştir.

4.1.1.4. Dördüncü Hipoteze İlişkin Bulgular

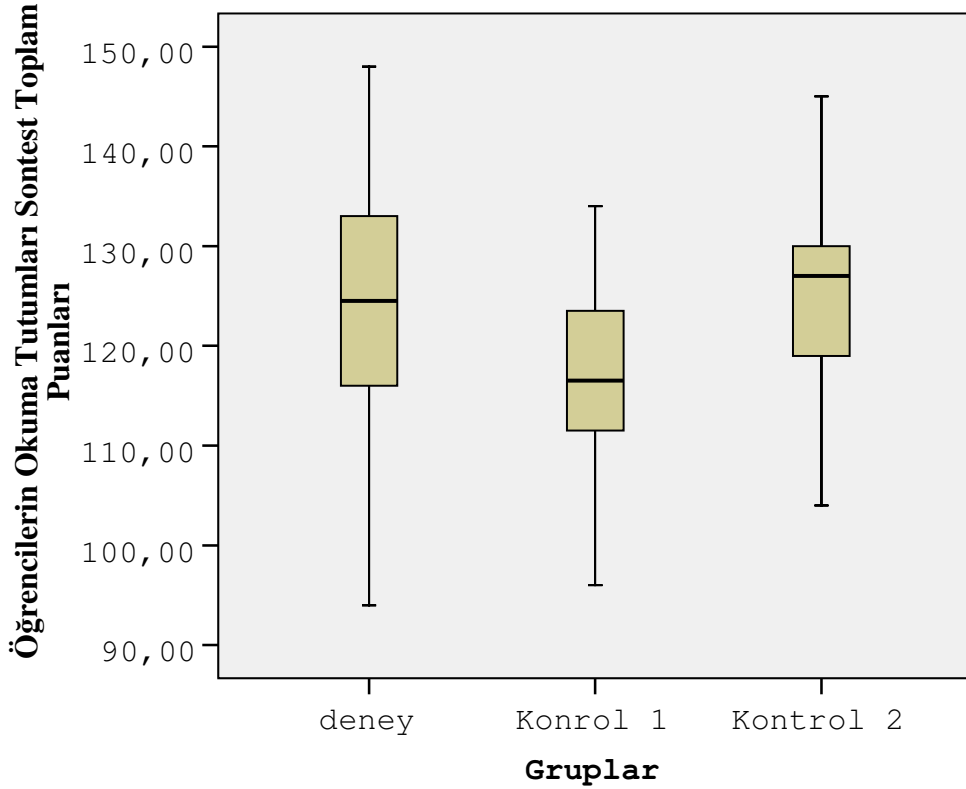
Araştırmanın üçüncü hipotezi aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

İş birlikli öğrenme yöntemine dayalı öğretim uygulandığı deney grubu ile uygulamadaki Türkçe Dersi Öğretim Programı’na dayalı öğretimin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin “okuma tutumları” öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı fark vardır.

Araştırma hipotezinin test edilmesinde kovaryans analizinden faydalanılmıştır. Analiz için, öncelikli olarak kovaryans sürecinin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı araştırılmıştır. Bu varsayımlar aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

Varsayım 1: Bağımlı değişkene ilişkin puanlar, gruplara göre normal bir dağılım göstermeli:

Deney ve kontrol gruplarının okuma tutumları sontest puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Grafik 7’de verilmiştir.



Grafik 7. Deney ve kontrol gruplarının okuma tutumları sontest toplam puanlarına ilişkin normallik dağılımı

Grafik 7 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının okuma tutumları sontest toplam puanlarının normale çok yakın olduğu görülmektedir.

Varsayım 2: Grupların varyansı eşit yani sabit olmalıdır. Değişen varyans olmamalıdır:

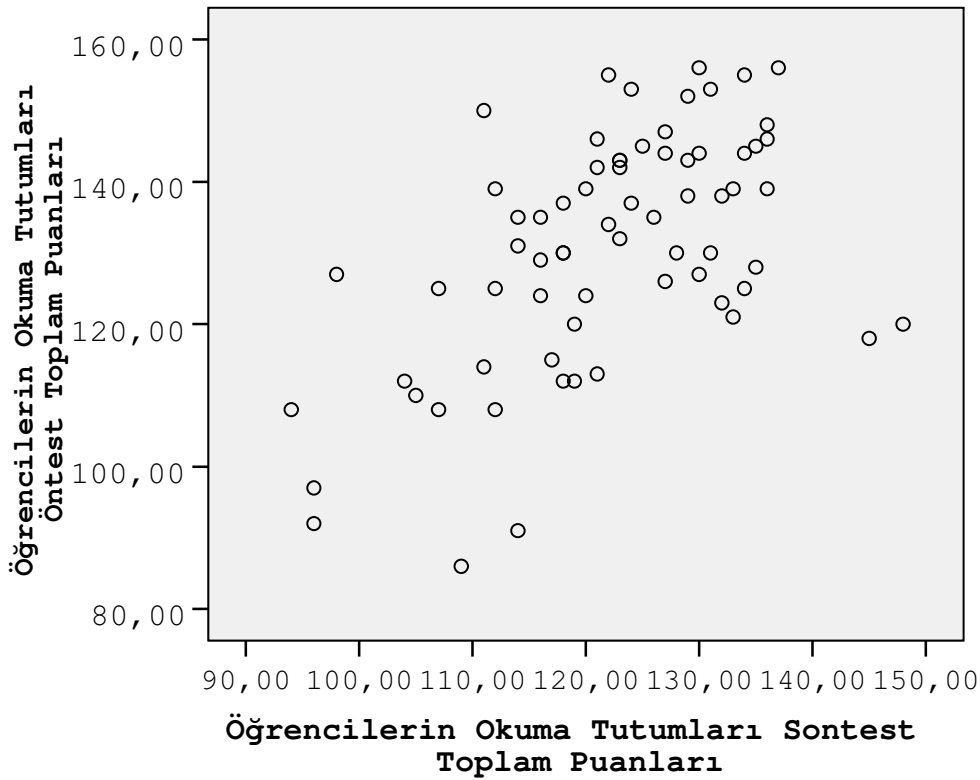
Yapılan Levene testi sonucuna göre ($F= .643$, $p=.529$) deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin akıcı okuma tutumları sontest toplam puanlarının varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir. Bundan dolayı varyansların homojenliği varsayımının sağlandığı ifade edilebilir.

Varsayım 3: Örneklemin bağımlı değişkene (okuma tutumları sontest toplam puanları) ilişkin sontest toplam puanları birbirinden bağımsız olmalıdır:

Bu çalışmanın nicel boyutunda gerçekleştirilen deneysel çalışmada gruplara uygulanan sontestler birbirinden bağımsız bir şekilde gerçekleştirilmiştir.

Varsayım 4: Kontrol değişkeni ile (okuma tutuları öntest toplam puanları) bağımlı değişken (okuma tutumları sontest toplam puanları) arasında doğrusal bir ilişki olmalıdır:

Yapılan korelasyon analizinde grupların okuma tutumları öntest puanları ile okuma tutumları sontest puanları arasında $r=.55$ düzeyinde bir ilişkinin olduğu ve saçılım (Grafik 8) grafiğinin incelenmesinden de bu ilişkinin doğrusala yakın olduğu söylenebilir. Grupların öntest-sontest puanlarına ilişkin saçılım grafiği (scatterplot) Grafik 8’de verilmiştir.



Grafik 8. Grupların okuma tutumları öntest-sontest toplam puanlarına ilişkin doğrusallık dağılımı

Grafik 8 incelendiğinde grupların okuma tutumları öntest-sontest toplam puanları arasında doğrusala yakın bir ilişki olduğu görülmektedir.

Varsayım 5: Her bir grup için hesaplanan regresyon doğrularının eğimleri eşit olmalıdır:

Regresyon doğrularının eğimlerinin eşitliği için okuma tutumları sontest puanları (bağımlı değişken) üzerinde okuma tutumları öntest toplam puanları (kontrol değişkeni) ile grup ortak etkisinin anlamlı olup olmadığı test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar öğrencilerin okuma tutumları sontest toplam puanları üzerinde “**öntest x grup**” ana etkisinin anlamsız olduğunu göstermiştir [$F(2,63)=.462, p=.632$]. Bu bulgu, grupların okuma tutumları öntest toplam puanlarına dayalı olarak okuma tutumları sontest toplam puanlarının yordanmasına ilişkin hesaplanan regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğunu göstermiştir. Bundan dolayı regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğu varsayımının sağlanmış olduğu söylenebilir.

Araştırmanın yürütüldüğü deney ve kontrol gruplarında yer alan 69 öğrencinin okuma tutumları öntest-sontest puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri, kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Tablo 51’de sunulmuştur.

Tablo 51 incelendiğinde deney ($\bar{X}=127.50;122.83$) ve kontrol gruplarının ($\bar{X}=129.95;117.55, \bar{X}=134.44;124.72$) okuma tutumları öntest-sontest ortalamalarının ifade edildiği gibi olduğu görülmektedir.

Tablo 51

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuma Tutumları Öntest-Sontest Düzeltilmiş Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	N	Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları		
		\bar{X}	SS	\bar{X}_d	SH	
Deney Grubu	24	Öntest	127.50	17.83		
		Sontest	122.83	13.65	124.04	1.92
1. Kontrol Grubu	20	Öntest	129.95	19.31		
		Sontest	117.55	9.45	117.84	2.09
2. Kontrol Grubu	25	Öntest	134.44	11.82		
		Sontest	124.72	9.58	123.32	1.89

Tablo 51’de görüldüğü gibi deney grubunun düzeltilmiş sontest toplam puan ortalaması ($\bar{X}=124.04$), kontrol gruplarının ortalamalarından ($\bar{X}=117.84$; $\bar{X}=123.32$) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış elde edilen sonuçlar Tablo 52’de gösterilmiştir.

Tablo 52

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuma Tutumları Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	2501.757	1	2501.757	28.611	.000
Gruplama Ana Etkisi	490.080	2	245.040	2.802	.068
Hata	5683.566	65	87.439		
Toplam	8782.986	68			

Tablo 52’de görüldüğü gibi kovaryans analizi sonuçları, öntest toplam puanları kontrol altına alındığında grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olmadığını göstermiştir [$F(2,65)=2.802$, $p=.068$]. Bundan dolayı belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Bonferroni ikili karşılaştırmalar testi uygulanmamıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin düzeltilmiş sontest puan ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşmamasına rağmen deney grubundaki öğrencilerin okuma tutumları açısından daha fazla olumlu bir gelişme gösterdikleri ifade edilebilir.

Öğrencilerin okuma tutumlarından elde edilen bulgular, araştırmanın dördüncü hipotezinde ileri sürülen toplam puanlar açısından gruplar arasında anlamlı farklar oluşacağı yargısını desteklememiştir. Özellikle yapılan literatür taramasında okuma tutumlarının cinsiyet faktöründen de fazlası ile etkilendiği görülmüştür. Kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının birçok nedenden dolayı erkek öğrencilerden daha fazla olduğu anlaşılmıştır (McKenna ve Stahl, 2003; McKenna vd., 1995). Okuma tutumları açısından deney grubundaki kız öğrencilerin iş birlikli öğrenme yönteminden daha fazla fayda sağlamış olabileceği düşünülerek bu çalışmada tutumlarla ilgili test edilen

hipoteze ek olarak cinsiyet ve yöntem değişkenlerinin birlikte etkileşiminin öğrencilerin okuma tutumları son test toplam puanları üzerindeki etkililiği de iki yönlü kovaryans (ANCOVA) analizi ile test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar iki değişkenin birlikte de gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermiştir [$F(2,62) = .427, p = .654$].

4.1.1.5. Araştırmada Nicel Görüşme Formundan Elde Edilen Bulgular

Araştırma sorusu aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

Deney grubu öğrencileri Türkçe derslerinde gerçekleştirilen iş birlikli öğrenme etkinliklerini genel olarak nasıl değerlendirmektedirler?

Araştırma sorusu ile ilgili yapılandırılmış nicel görüşme formundan toplanan veriler yüzde ve frekans analizleri kullanılarak çözümlenmiştir. Bulgular nicel görüşme formunda kullanılan her bir sorunun altında tablolaştırılarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo 53

Türkçe Derslerinde Öğrencilerin Arkadaşları ile Gruplar Halinde Çalışmalarına İlişkin Görüşleri

Öğrenci Görüşleri	Öğrenciler	
	f	%
Çok Sevdim	20	83.3
Sevdim	4	16.7
Biraz Sevdim	-	-
Hiç Sevmedim	-	-
Toplam	24	100.0

Tabloya göre öğrencilerin Türkçe derslerinde arkadaşları ile gruplar halinde çalışmalarına ilişkin görüşlerinin dağılımları incelendiğinde 24 öğrenciden 20'sinin (% 83.3) bu yöntemle Türkçe derslerini işlemeyi çok sevdiği, yine 24 öğrenciden 4'ünün (% 16.7) bu yöntemle Türkçe derslerini işlemeyi sevdiği anlaşılmıştır.

Tablo 54

Türkçe Derslerinde Grup Çalışmaları Sırasında Öğrencilerin Verilen Görevleri Anlayıp Anlamadıklarına İlişkin Görüşleri

Öğrenci Görüşleri	Öğrenciler	
	f	%
Yapmam Gereken Her Şeyi Biliyordum	22	91,7
İlk Zamanlar Ne yapmam gerektiğini Bilmiyordum	2	8,3
Ne yapılması gerektiğini hiçbir zaman anlamadım	-	-
Toplam	24	100,0

Tabloya göre öğrencilerin Türkçe derslerinde grup çalışmaları sırasında verilen görevleri anlayıp anlamadıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımları incelendiğinde 24 öğrenciden 22'sinin (% 91,7) verilen görevleri anladıkları, 24 öğrenciden 2'sinin (% 8,3) ise çalışmaların ilk zamanlarında sınıf öğretmeni ve arkadaşları tarafından verilen görevleri algılamadıkları anlaşılmıştır.

Tablo 55

Türkçe Derslerinde Öğrencilerin Grupla Çalışmanın Zor Olup Olmadığına İlişkin Görüşleri

Öğrenci Görüşleri	Öğrenciler	
	f	%
Çok Zordu	-	-
Zordu	-	-
Biraz Zordu	12	50,0
Hiç Zor Değildi	12	50,0
Toplam	24	100,0

Tabloya göre öğrencilerin Türkçe derslerinde arkadaşları ile gruplar halinde çalışmalarının zor olup olmadığına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde 24 öğrenciden 12'sinin (% 50,0) bu yöntemle Türkçe derslerini işlemenin hiçte zor olmadığını, yine 24

öğrenciden 12'sinin (% 50.0) bu yöntemle Türkçe derslerini işlemenin biraz zor olduğu yönünde görüş belirttikleri görülmüştür.

Tablo 56

Türkçe Derslerinde Öğrencilerin Grupla Çalışmalar Sırasında Grup Arkadaşlarının Kendilerine Ne kadar Sıklıkla Söz Hakkı Verdiklerine İlişkin Görüşleri

Öğrenci Görüşleri	Öğrenciler	
	f	%
Hiçbir Zaman Söz Hakkı Vermediler	1	4.2
Bir veya İki Kez Söz Hakkı Verdiler	-	-
Birkaç Kez Söz Hakkı Verdiler	3	12.5
Her Zaman Söz Hakkı Verdiler	20	83.3
Toplam	24	100.0

Tabloya göre öğrencilerin Türkçe derslerinde grupla çalışmalar sırasında grup arkadaşlarının kendilerine ne kadar sıklıkla söz hakkı verdiklerine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde 24 öğrenciden 1'inin (% 4.2) arkadaşlarının kendisine hiçbir zaman söz hakkı vermediklerini, 24 öğrenciden 3'ünün (% 12.5) arkadaşlarının kendilerine birkaç kez söz hakkı verdiklerini, yine 24 öğrenciden 20'sinin (% 83.3) ise arkadaşlarının grup çalışmalarında kendilerine sürekli olarak söz hakkı verdiklerini dile getirdikleri görülmüştür. Özellikle hiçbir zaman söz hakkı vermediler ve bir veya iki kez şeklinde görüş belirten öğrenciler bunun gerekçelerini; grup içinde kendilerinin görüşlerini belirtmekten korktukları, grup içinde konuşmalarının sürekli olarak arkadaşları tarafından yarıda kesildiği, grup arkadaşlarının konuşmaları için kendilerine şans vermedikleri ve konuşurken grup arkadaşlarının kendilerini dinlemedikleri şeklinde ifade etmişlerdir.

Tablo 57

Türkçe Derslerinde Öğrencilerin Grup Arkadaşları ile İyi Anlaşıp Anlaşamadıklarına İlişkin Görüşleri

Öğrenci Görüşleri	Öğrenciler	
	f	%
Sadece Bir Arkadaşım ile İyi Anlaştım	1	4,2
Grubun Yarısı ile İyi Anlaştım	3	12.5
Grup Arkadaşlarımın Hepsisiyle İyi Anlaştım	20	83.3
Grup Arkadaşlarımın Hiç Biriyle İyi Anlaşamadım	-	-
Toplam	24	100.0

Tabloya göre öğrencilerin Türkçe derslerinde grupta çalışmaları sırasında grup arkadaşları ile iyi anlaşıp anlaşamadıklarına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde 24 öğrenciden 1'inin (% 4.2) sadece bir arkadaşı ile iyi anlaştığı, 24 öğrenciden 3'ünün (% 12.5) grup arkadaşlarının yarısı ile iyi anlaştığı, yine 24 öğrenciden 20'sinin (% 83.3) ise grup arkadaşlarının hepsiyle iyi anlaştıkları yönünde görüş belirttikleri görülmüştür.

Tablo 58

Türkçe Derslerinde Öğrencilerin Grup Arkadaşları ile Birbirlerine Yardım Edip Etmediklerine İlişkin Görüşleri

Öğrenci Görüşleri	Öğrenciler	
	f	%
Her Zaman	16	66.7
Çoğu Zaman	7	29.2
Bazen	1	4.2
Hiçbir Zaman		
Toplam	24	100.0

Tabloya göre Türkçe derslerinde öğrencilerin grupta çalışmalar sırasında birbirlerine yardım edip etmediklerine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde 24 öğrenciden 16'sının (% 66.7) her zaman birbirlerine yardım ettikleri, 24 öğrenciden

7'sinin (% 29.2) çoğu zaman birbirlerine yardım ettikleri, yine 24 öğrenciden 1'inin (% 4.2) ise bazen birbirlerine yardım ettikleri şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür.

Tablo 59

Türkçe Derslerinde Öğrencilerin İş Birlikli Öğrenme Yöntemi ile Ders İşlemeye Devam Etmeye İlişkin Görüşleri

Öğrenci Görüşleri	Öğrenciler	
	f	%
Evet	24	100.0
Hayır	-	-
Toplam	24	100.0

Tabloya göre öğrencilerin Türkçe derslerinde iş birlikli öğrenme yöntemi ile dersleri işlemeye devam etmeye ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde deney grubundaki tüm öğrencilerin (24; % 100.0) bu konuda istekli olduğu anlaşılmıştır.

4.1.2. Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu araştırmada açıklayıcı-sıralı karma yöntemin nitel boyutunda hem öğrenci hem de öğrenci velileri ile odak grup görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler, nitel araştırmalarda kullanılan betimsel ve içerik analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Goetz ve LeCompte'nin de (1984) ifade ettiği gibi bu tür analizler, insan iletişimi ve etkileşimini içeren verilerden çıkarımlar yapmayı gerektiren çözümlenmeleri kapsamaktadır. Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, iş birlikli öğrenmeleri açıklayan kuramlar ve oluşturulan kuramsal çerçeve doğrultusunda hazırlanan kavramlar ve temalar doğrultusunda analiz edilmiştir. Oluşturulan bu kavram listesine göre kodlamalar yapılmıştır. Daha sonra oluşturulan kodlar ve temalar şekiller ile ifade edilmiş, altlarına gerekli açıklamalar yapılmış ve bunları destekleyen katılımcıların görüşlerinden örnek alıntılara yer verilmiştir.

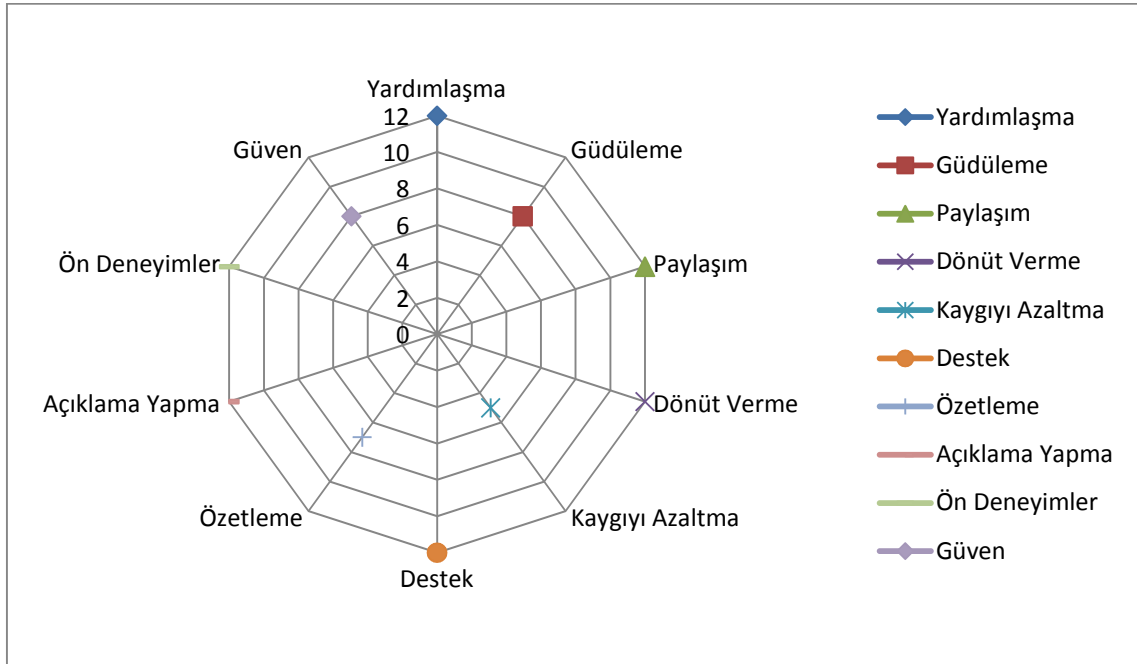
4.1.2.1. Öğrencilerle Yapılan Odak Grup Görüşmelerine İlişkin Bulgular

Araştırmacı olarak öğrenciler için odak grup görüşme sorularını hazırlarken ve öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeleri gerçekleştirirken elde edeceğim sonuçların gerçekten iş birlikli öğrenme etkinliklerinin öğrenme ortamındaki etkililiğini destekleyen kuramlarla ve bu tezin ikinci bölümünde oluşturulan okuma ve iş birlikli

öğrenme yöntemi ile ilgili kuramsal kısımın örtüşüp örtüşmeyeceğini çok merak ediyordum. Acaba çalışmaların sonunda gerçekleştirilen görüşmelerden çıkan genel sonuçlar nasıl olacaktı? Bu soru genel olarak öğrencilerle yaptığım görüşmeleri analiz ederken sürekli olarak kafamı kurcalayıp durdu. Ama ulaşılan sonuçlar genel olarak görüşme yapılan öğrencilerin iş birlikli öğrenme etkinlikleri vasıtasıyla farklı duyuşsal, bilişsel ve sosyal becerilerini geliştirdikleri yönünde kendilerini ifade ettiklerini göstermiştir. Öğrencilerin görüşlerinden ulaşılan kodlamalar ve temalar, iş birlikli öğrenme etkinliklerinin öğrenme ortamındaki etkililiğini savunan teorileri ve bu araştırmanın ikinci bölümde oluşturulan okuma ve iş birlikli öğrenme yöntemi ile ilgili kuramsal kısımın da örtüşmüştür. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, ilgili oldukları temalar altında gerekli açıklamaları ile birlikte verilmiştir. Öğrenci görüşlerinden ulaşılan kodlar için belirtilen sayılar, öğrencilerin sayısını değil, yapılan kodlamaların öğrenciler tarafından ifade edilme sıklıklarını göstermektedir. Ayrıca bazı kodlar ilişkili olduklarından dolayı farklı temalar altında da gösterilmiştir.

Yüz Yüze etkileşim

Genel olarak böyle bir temanın oluşturulmasında öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri cevaplardan oluşturulan metinlerde şu anlamlı bölümlere dikkat edilmiştir. Öğrencilerin buldukları gruplarda başarı için birbirlerinin çabalarını kolaylaştırmaları, pozitif öğrenme ortamı oluşturma çabası içinde olmaları, çalışmalar için birbirlerini güdülemeleri ve grup amaçlarına ulaşmak için birbirlerini başarılı kılmaları vb. içerikli ifadeler bu tema altında ilgili olduğu kavrama göre kodlanmıştır.



Grafik 9. Yüz yüze etkileşim teması altında öğrenci görüşlerinden ulaşılan kodlar

Grafik 9 incelendiğinde görüşmeye katılan öğrencilerin tamamının (12) Türkçe derslerinde gerçekleştirilen iş birlikli öğrenme etkinlikleri sırasında kendilerine verilen grup rolleri sayesinde birbirlerine yardım ettiklerini (12), öğretmen tarafından verilen görevleri tamamlamak için birbirlerini güdülediklerini (8), çalışmalar sırasında verilen görevleri ve ulaşılan sonuçları anlayıp anlamadıkları konusunda birbirlerine dönütler verdiklerini (12), çalışmalar sırasında sürekli olarak paylaşımda bulduklarını (12), grup üyeleri arasında birlikte çalışmaktan kaynaklanan kaygıları en aza indirmek için çaba gösterdiklerini (5), anlaşılmayan noktalarda birbirlerine açıklamalar yaptıklarını (12) grup çalışmaları sırasında sürekli olarak birbirlerini desteklediklerini (12), birbirleri arasında sağladıkları etkileşimin pozitif bir öğrenme ortamı oluşturduğunu, bunun da duygularını rahatça ifade edebilmelerini ve birbirlerine güvenmelerini sağladığını (8) çalışmalar sonunda konunun daha iyi anlaşılması için birbirlerine özetlemeler yaptıklarını (7) ve son olarak grup içerisinde birbirlerinin ön deneyimlerinden (12) faydalandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu tema altından ifade ettikleri görüşlere ilişkin örnekler:

“Kendimize güvenimiz arttı; erkek kız ayrımı yapmamayı öğrendik; paylaşmayı, okumayı ve yazmayı öğrendik. Etkinlikler yaptık ve o etkinliklerle çok güzel anlamlı şeyler öğrendik (K2)”

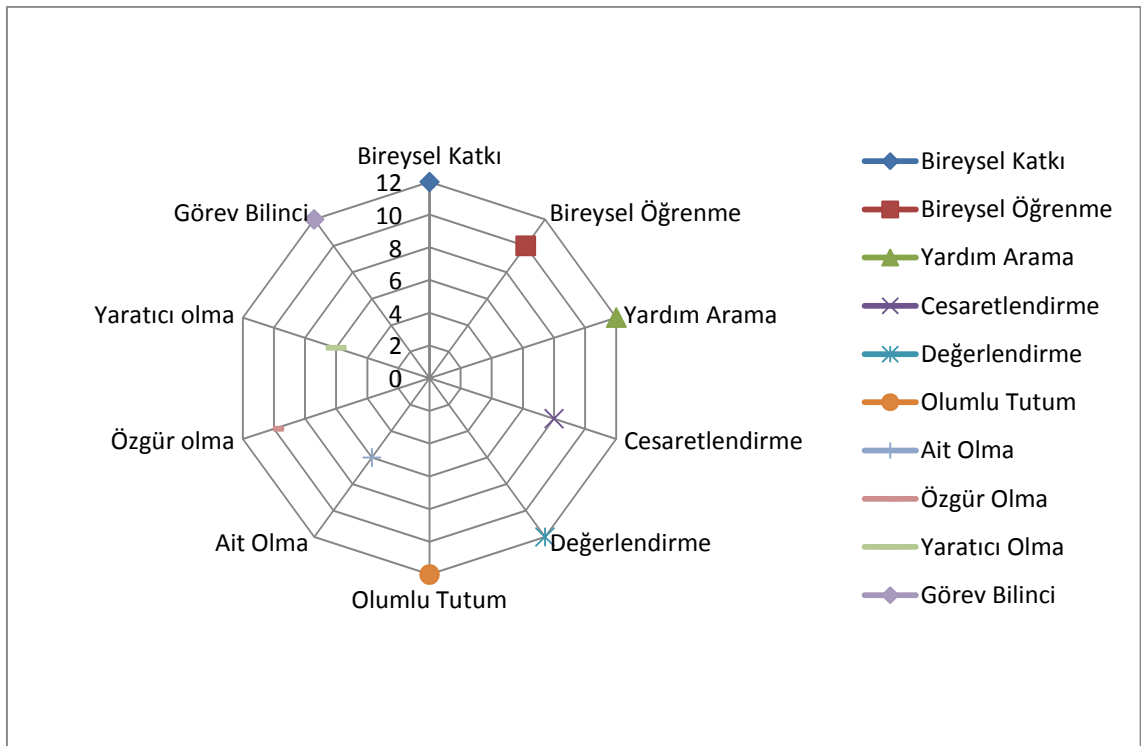
“Okumamız ve resim yapmamız gelişti. Ödevleri nasıl araştırabileceğimizi, düzgün konuşmayı, faydalı şeyler söylemeyi, grupla yardımlaşmayı öğrendik (K3)”

“Öğretmen okuma yaptığında birlikte okuduk, yanlışlarımızı düzelttik ve açıkladık. Ben arkadaşlarıma güven verdim ve herkesi çalışması için yardımcı oldum. Öğrendiklerimizi birbirimize anlattık (K4).

“Kavga etmemeyi öğrendik. Birlikten kuvvet doğar. Grubumuzda her şeyi birlikte yaptık. Arkadaşlarımıza yardım etmeyi öğrendik. Mesela grubumuzda Ö... vardı, anlamadığında anlattık, öğrenmesini sağladık (E6)

Bireysel Sorumluluk

Bu temanın oluşturulmasında öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri cevaplardan oluşturulan metinlerde şu anlamlı bölümlere dikkat edilmiştir. Grup üyelerinin bir görevi tamamlamak için birbirlerine daha çok yardımcı olmaları, grup çalışmaları için birbirlerini cesaretlendirmeleri, grup başarısı için tüm grup üyelerinin bireysel öğrenmeleri ve sorumlu oldukları bölümlere yönelik katkıları vb. anlamlı üniteler bu tema altında ilişkili oldukları kavramlara göre kodlanmıştır.



Grafik 10. Bireysel sorumluluk teması altında öğrenci görüşlerinden ulaşılan kodlar

Grafik 10 incelendiğinde öğrencilerin Türkçe derslerinde gerçekleştirilen iş birlikli öğrenme etkinlikleri vasıtasıyla öğrenme sürecine daha fazla motive olduklarını bunun da kendilerinde bir gruba ait olma hissini daha fazla arttırdığını ve kendilerinde grup başarısı için daha fazla çalışma hissi uyandırdığını (6), iş birlikli öğrenme etkinlikleri ile birlikte kendi öğrenmelerinde daha fazla özgür ve söz sahibi olduklarını (10), grup başarısı için problemlerin çözümüne yönelik daha yaratıcı yollar aradıklarını (6), sık sık değerlendirildiklerini bunun da gruptaki arkadaşlarının ve kendilerinin eksiklerini görmelerini sağladığını (5), gruptaki her bir öğrencinin kendi ön deneyimleri doğrultusunda grubun daha başarılı olması için katkı sağladığını (12), her bir grup üyesinin desteği ile bireysel öğrenmelerin en üst seviyeye çıktığını (10), daha fazla başarılı olmak için gruptaki herkesin birbirini cesaretlendirdiğini (8), bu etkinlikler vasıtası ile yönteme ve çalışılan konulara ilişkin olumlu tutumlarının arttığını (12), ihtiyaç duyduklarında yardım aradıklarını ve arkadaşlarında gerekli ilgiyi gördüklerini (12) ve gruplarda kendilerine verilen görevlerden dolayı görev bilinci geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bireysel sorumluluk teması altında ifade ettikleri görüşlere ilişkin örnekler:

“Fikir etme, yardım etme, resim çizmek, bildiğim kelimeler yani bildiğim bilgiler sayesinde katkılarım oldu. Bu becerilerim, okumam ve yazmam güzelleşti. Saygılı, dürüst olduk ve paylaştık (E6)”

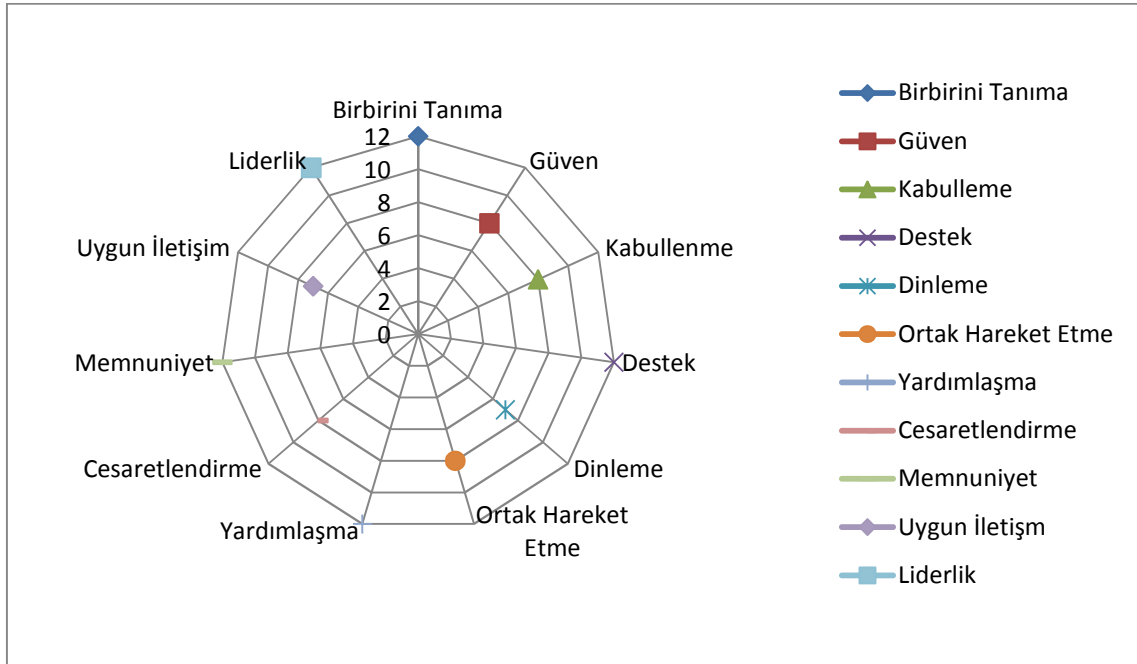
“Bireyse işler yaptık, grup olduk (K5)”

“Herkes görevini yapınca düzenli bir ortam oldu. Paylaşmak ve saygılı olmak çok güzeldi. Kavga etmeyerek daha fazla çalışmak ve grubun başarılı olması için çaba gösterdik (E1)”

“Birbirimize cesaret verdik ve hırslandık daha sonra çalışmalarını sevdi ve herkesin görevini yapıp yapmadığını kontrol ettik (K4)”

Kişiler Arası Beceriler

Bu temanın oluşturulmasında öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri cevaplardan oluşturulan metinlerdeki şu anlamlı bölümlere dikkat edilmiştir. Grup üyelerinin birbirlerini tanımaları, birbirlerine güvenmeleri, birbirleriyle doğru ve açık bir şekilde iletişim kurmaları, birbirlerini kabul etmeleri ve birbirlerine destek olmaları vb. anlamlı üniteler bu tema altında ilişkili oldukları kavramlara göre kodlanmıştır.



Grafik 11. Kişiler arası beceriler teması altında öğrenci görüşlerinden ulaşılan kodlar

Grafik 11 incelendiğinde öğrencilerin bu tema altında genel olarak grup çalışmaları sırasında birbirlerinin hiç bilmedikleri yönlerini tanımaya çalıştıklarını (12), gruptaki her bir öğrenciyi kendi özellikleri doğrultusunda kabul etmeye çalıştıklarını (8), grup çalışmaları ile birbirlerine daha fazla güven duymaya başladıklarını (8), birbirlerine destek olduklarını (12), grup başarısı için ortak hareket etmeye çaba gösterdiklerini (8), sürekli olarak birbirleri ile yardımlaştıklarını (12), çalışmalar için birbirlerini cesaretlendirdiklerini (8), sürekli olarak arkadaşlarının çabalarına ilişkin memnuniyetlerini gösterdiklerini (12), herkesin üstlenilen görevi tam olarak yerine getirebilmesi için uygun iletişim kurma çabası içinde olduklarını (6) ve gruptaki her bir öğrencinin verilen bireysel roller ve kişisel özellikler doğrultusunda liderlik üstlendiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerine ilişkin örnek alıntılar aşağıda ifade edilmiştir:

“Eskiden bazı kişiler hakkında bilgiler öğrenmiyorduk, sizinle çalışmaya başlayınca etkinlikler yaptık ve hırsı olduk. Bazı şeyler öğrendik (K3)”

“Birlikte okuyarak birbirimizi destekleyerek yardımlaşık, kümeden kırmadan en iyisini yaptık. Herkesin sözünü dinledik, birinin cümlesini yazmamazlık yapmadık. Bu şekilde her şeyin üstesinden geldik (E4)”

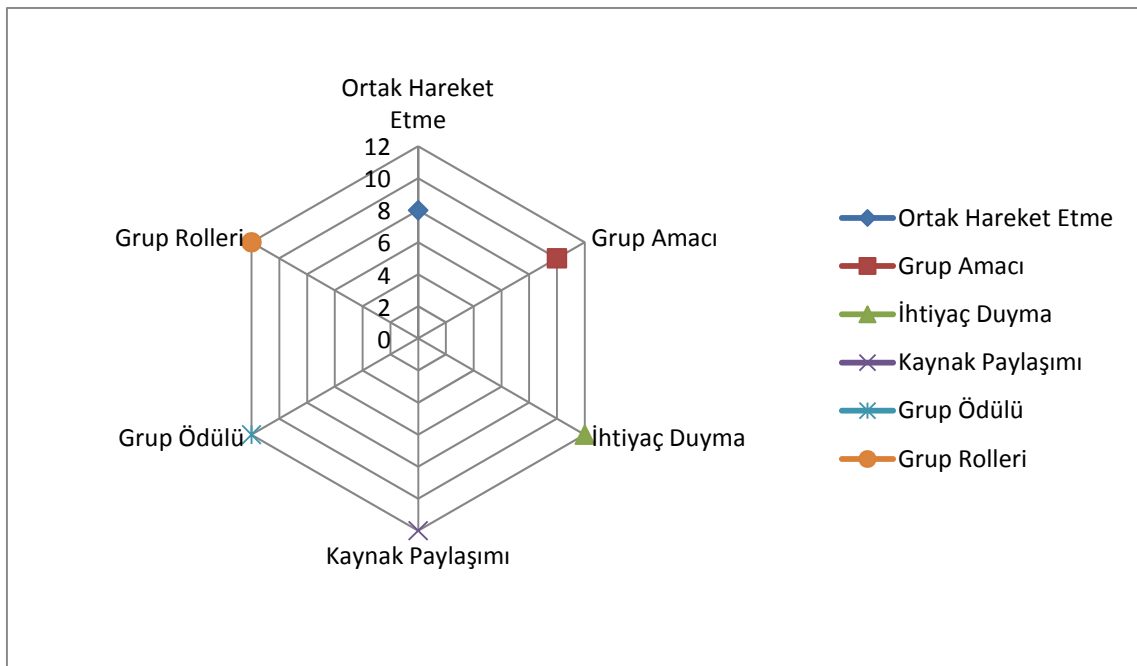
“Grupla çalışmak çok güzel yaban kazlarını örnek alabiliriz. Birlikte olmak iyi dayanışma ve destek olduk. Fikirlerimizi paylaştık. Mesela başlamadan önce

bireyseldik, bir kelimeyi bilmiyordum ama arkadaşımın öğrendim ve birlikte okumayı geliştirdik (K3)”

“Hep birbirimiz kabul ettik. Mesela A... beni sevmezdi ama birlikte çalışmaya başladık ve birbirimizi sevdik. Ben hep arkadaşlarımı mutlu ettim. Onlara yardım ettim ve açıkladım. Onların dediklerini yazdım. Birbirimizi dinledik (E5)”

Olumlu Bağımlılık

Bu temanın oluşturulmasında öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri cevaplardan oluşturulan metinlerde şu anlamlı bölümlere dikkat edilmiştir. Öğrencilerin bir görevi tamamlamak için kendi çabaları ile diğer grup üyelerinin çabalarını birleştirip, ortak bir amaç doğrultusunda çalışmalarına ilişkin ifade ettikleri görüşler bu tema altında kodlanmıştır.



Grafik 12. Olumlu bağımlılık teması altında öğrenci görüşlerinden ulaşılan kodlar

Grafik 12 incelendiğinde öğrencilerin kendilerine verilen tamamlayıcı grup rollerinden dolayı birbirlerine bağlı olduklarını (12), verilen görevleri tamamlamak için birbirlerine ihtiyaç duyduklarını (12), görevlerini zamanında tamamlamak için tüm kaynaklarını paylaştıklarını (12), grup amaçlarını gerçekleştirmek için her türlü çabayı gösterdiklerini (10), her hafta bireysel olarak aldıkları konu sınavından yüksek puan alıp daha fazla grubuna katkı puanı getirmek ve başarı sertifikasını almak için çok

çalıştıklarını (12) ve grup hedefleri için ortak hareket etmeye çalıştıklarını (8) belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerine ilişkin örnek alıntılar aşağıda ifade edilmiştir:

“Şimdi daha iyi çünkü artık kız-erkek ayrımı yapmıyoruz. Başarı sertifikası olduğundan herkes daha iyi olmak için daha çok çalışıyoruz ve gayret ediyoruz (K1)”

“...Herkes sizin verdiğiniz rolleri yapmaya çalıştı. Şimdi hep birlikteyiz. Birbirimiz daha iyi tanındık. Mesela ben E... selam vermezdim o bana vermezdi, şimdi veriyoruz ve birlikte geziyoruz (E2)”

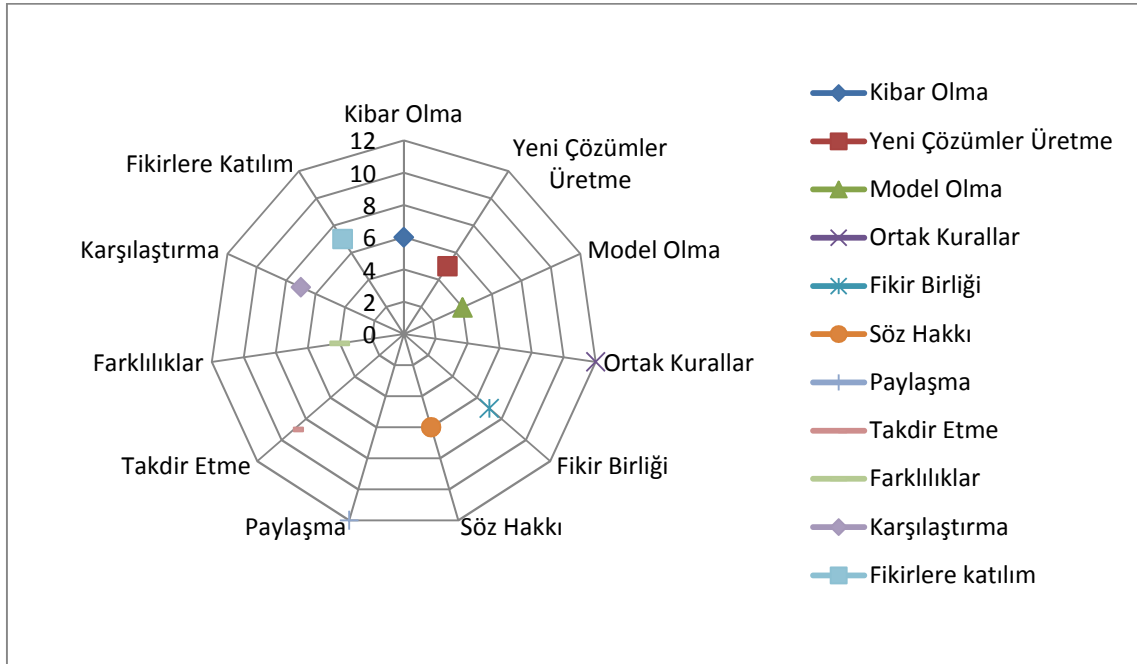
“Küme kutularımız vardı, kalemlerimizi oraya koyduk ve paylaştık. Kutularımızdakini kontrol eden arkadaşlarımız vardı (K6)”

“Her hafta başarı sertifikası almak için herkes çalıştı. Bazen aldık ama genelde alamadık. Sertifika almak için ihtiyaç duyduk...(K3)”

“Önceden de etkinlik yapıyorduk ama şimdi grup olduğumuz için herkes daha iyi öğreniyor. Önceden ceza ödül yoktu ama siz sertifika verdiğiniz için daha çok çalıştık (E4)”

Çatışma Çözüm Becerileri

Bu temanın oluşturulmasında öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri cevaplardan oluşturulan metinlerde şu anlamlı bölümlere dikkat edilmiştir. Öğrencilerin grup içinde kendi aralarındaki ciddi tartışmaları nasıl engelledikleri ve birbirlerini nasıl sakinleştikleri, birbirlerinin fikirlerini nasıl anlayabildiklerini, grup içerisinde yaşanan anlaşmazlıklarla nasıl başa çıktıklarına ilişkin görüşler bu tema altında kodlanmıştır.



Grafik 13. Çatışma çözüm becerileri teması altında öğrenci görüşlerinden ulaşılan kodlar

Grafik 13 incelendiğinde bu tema altında öğrenciler; aralarındaki problemleri çözmek için yeni yollar aradıklarını (6), birbirlerine karşı kibar davranmaya çalıştıklarını (6), problemleri çözmeye birbirlerine model olduklarını (4), çalışmalar öncesi herkesin ortak kararı ile belirlenen sınıf kurallarına uymaya çalıştıklarını (12), grup içerisinde fikir birliğine önem verdiklerini (7), grup içerisinde herkesin söz hakkı almasına çaba gösterdiklerini (6), herkesin grup içerisinde fikirlerini rahatça paylaşmalarına zemin hazırladıklarını (12), problemlerin çözümündeki bireysel çabaların takdir edildiği (9), grup içerisindeki bireysel farklılıkları anlamaya çalıştıklarını (4), sürekli olarak olumsuz durumlar hakkında karşılaştırmalar yaparak grup içerisinde aynı hataları tekrarlamaya özen gösterdiklerini (7) ve olabildiğince gruptaki herkesin fikirlerine katılmaya çalıştıkları şeklinde görüşlerini açıklamışlardır. Öğrencilerin görüşlerine ilişkin örnek alıntılar aşağıda ifade edilmiştir:

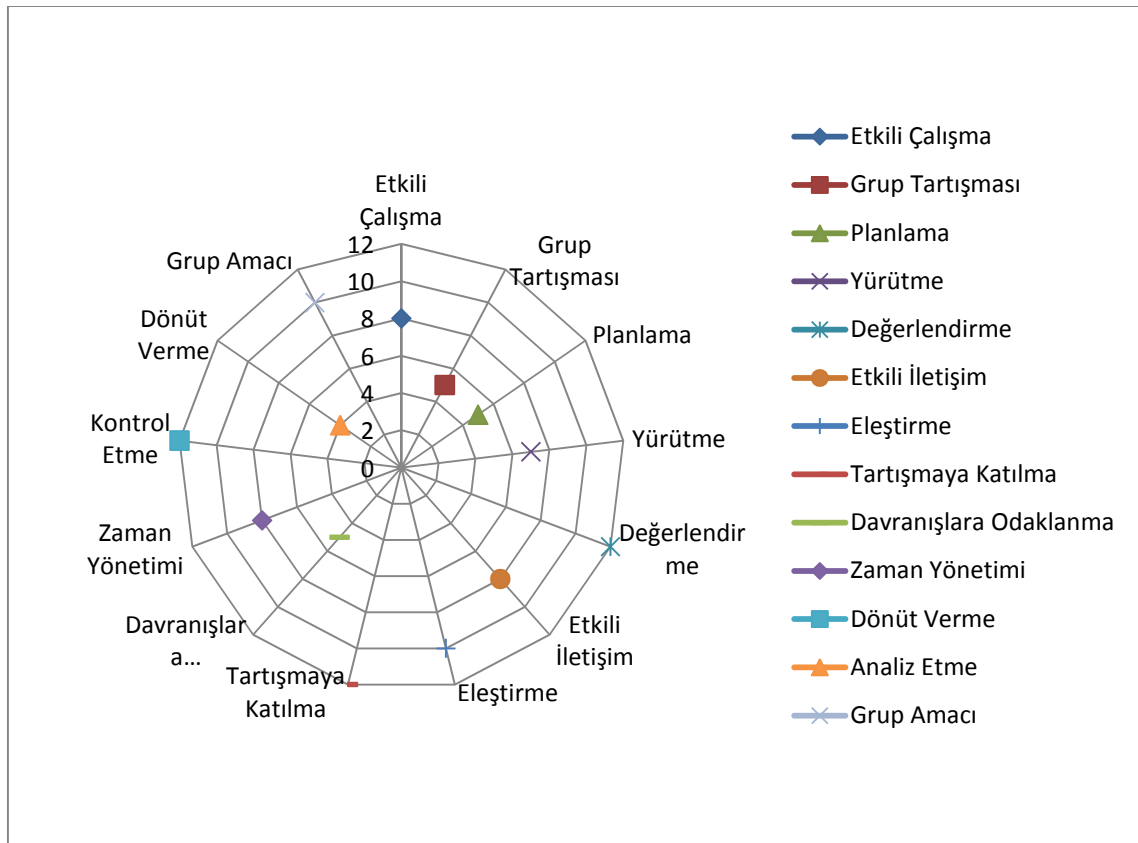
“Kavga etmemeyi, birlikten kuvvet doğmayı, birlikte olmayı öğrendik. Arkadaşlarımıza yardım etmeyi öğrendik (E1)”

Grupla birlikte olma, arkadaşlarımıza saygılı, dürüst ve paylaşmayı sağladı. Bazı kişilerden bilgiler öğrendim. Ana fikri bulmayı, daha iyi bulmayı ve kolay yaptım (K6)”

“E... ile çok kavga ettik ama artık kavgalarımızı konuşuyoruz ve o kadar da kavga etmiyoruz. Bazı derslerde ortak çalışmalar yapıyoruz ve böylece kız erkek ayrımı yapmamayı öğrendik. Sınıfta kavgalar ve kötü konuşmalar azaldı. Birbirimize alışmayı ve iyi davranmayı öğrendik. Saygılı olmayı öğrendik ve aramızda elektrik alış veriş oldu (E4)”

Grup İşleyişi

Bu temanın oluşturulmasında öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri cevaplardan oluşturulan metinlerde şu anlamlı bölümlere dikkat edilmiştir. Grup üyelerinin etkili çalışma ilişkilerini oluşturarak, grup amaçlarına daha iyi nasıl ulaşabileceklerini tartışmaları, grup içinde yapılacak çalışmaların planlanıp yürütülmesi ve değerlendirilmesi aşamalarında grubun nasıl başarılı olabileceğine yönelik yaptıkları çalışmalar hakkındaki bilgilere ilişkin görüşler bu tema altında kodlanmıştır.



Grafik 14. Grup işleyişi teması altında öğrenci görüşlerinden ulaşılan kodlar

Bu tema altındaki öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde, öğrencilerin Türkçe derslerinde gerçekleştirilen etkinlikler sırasında grup işleyişinin işlevselliğini sağlamak amacı ile etkinlikler boyunca etkili çalışmaya özen gösterdiklerini (8), gruplarının

durumları hakkında sürekli olarak çalışmalardan sonra tartışma ortamları oluşturduklarını (5), kimin neler yapması gerektiğini planladıklarını (5), aktivitelerin grup içerisinde etkin bir şekilde yürütülmesine özen gösterdiklerini (7), grup içerisinde gerçekleşen olaylara eleştirel yaklaştıklarını (10), grup üyeleri arasında etkili iletişim kurmak için çaba gösterdiklerini (8), sürekli olarak grup içerisinde hem kendilerini hem de grup arkadaşlarını değerlendirdiklerini (12), çalışmalar hakkındaki tartışmalara katıldıklarını (12), grup işleyişini engelleyici davranışlar üzerinde durduklarını (5), öğretmen ve grup arkadaşlarından grubun gidişatı hakkında sürekli olarak dönüt aldıklarını (12), grup işleyişinin durumunu analiz ettiklerini (8), çalışmalar sırasında zamanı etkin bir şekilde kullanmaya özen gösterdiklerini (8), başarı için bireysel ve grup amaçları oluşturmaya önem verdiklerini (10) ve grup işleyişini sürekli olarak kontrol ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerine ilişkin örnek alıntılar aşağıda ifade edilmiştir:

“Eskiden böyle çalışma yapmıyorduk. Şimdi böyle çalışınca daha iyi oldu ve daha çalışıyoruz. Daha iyi şimdi öğrendim (K1)”

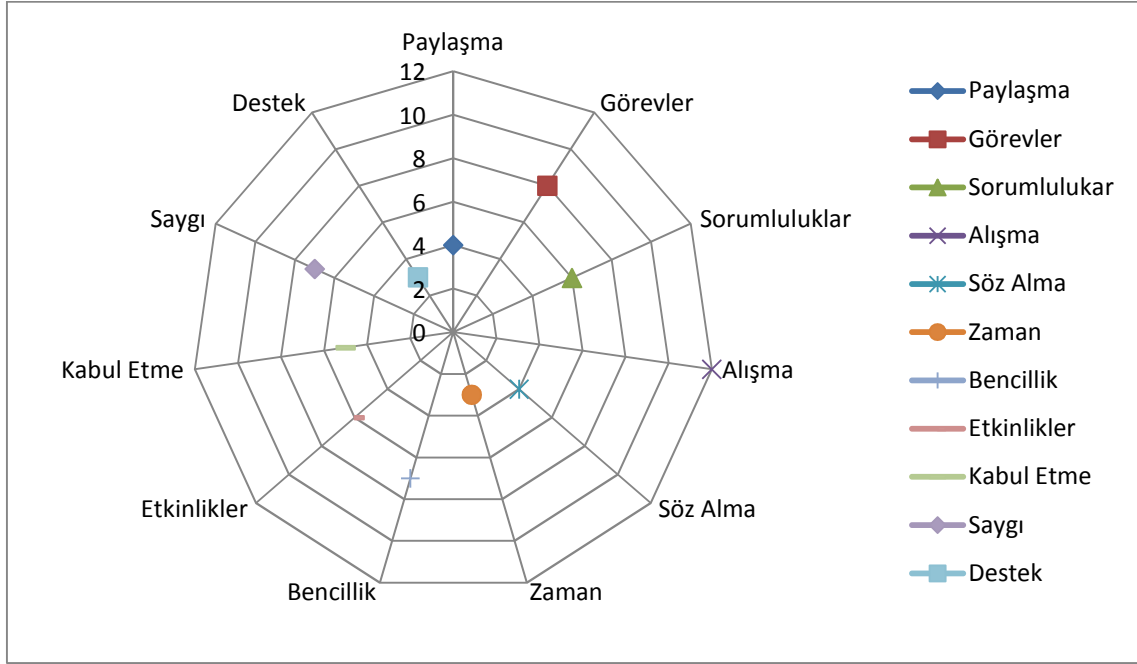
“Bu çalışmalar zevkli olduğu için çalışmak için daha azimliydik, daha çok fikir üretiyoruz, ürettiğimiz düşünceleri inceliyoruz, değişik fikirler çıkıyor ve böylece grupça hareket ediyoruz (E2)”

“Benim grubumda arkadaşlarım çalışmak istemedi, onlarla konuştuk ve çalışmalarını söyledik ve grup halinde daha iyi çalışmayı öğrendik. Öğretmenimizin desteği, arkadaşlarımızın desteği ve grup halinde çalışarak okumayı öğrendik (K2)”

“Cuma günü kendimizi değerlendirdik ve arkadaşlarımıza baktık. Onları da gözledik. Çalışmada hızlı olduk ve bitirdik. ...Sertifika almak için çok çalıştık almayınca konuştuk ve almak için çok çalışacağımızı söyledik (E5)”

Yaşanan Güçlükler

Bu temanın oluşturulmasında öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri cevaplardan oluşturulan metinlerde şu anlamlı bölümlere dikkat edilmiştir. Öğrencilerin çalışmalar sırasında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin belirttikleri görüşler bu tema altında kodlanmıştır.



Grafik 15. Yaşanan güçlükler teması altında öğrenci görüşlerinden ulaşılan kodlar

Grafik 15 incelendiğinde öğrencilerin Türkçe derslerinde okuma ve ona ilişkin bazı değişkenlerin geliştirilmesine yönelik kullanılan iş birlikli öğrenme etkinlikleri sırasında arkadaşları ile paylaşma problemleri yaşadıklarını (4), gruptaki bazı öğrencilerin görevlerini tamamı ile yerine getiremediklerini (8), sorumlulukların anlaşılması konusunda sıkıntılar yaşadıklarını (6), iş birlikli öğrenme kümelerinde nasıl çalışacaklarına ilişkin birçok şey öğrenmelerine rağmen hâlâ birbirlerine alışamadıklarını ve belli bir süre uyum problemi yaşadıklarını (12), bazen etkinlikleri yetiştirme konusunda problem yaşadıklarını (3), gruptaki bazı arkadaşlarının bencilce davranışlar sergilediklerini (7), grup çalışmaları sırasında yeterince söz hakkı alamadıklarını (4), bazı etkinliklerin anlaşılmasının ve yapılmasının zor olduğunu (6), grup içerisinde yaşanan alışma sürecinden dolayı bazı arkadaşlarının birbirlerini ilk başlarda kabul etmekte zorluk yaşadıklarını (5), bazı arkadaşlarının kötü konuşarak hem grup arkadaşlarını rahatsız ettiklerini hem de saygısızlık yaptıklarını (7) ve bazı arkadaşlarından grup çalışmaları sırasında yeterince destek göremediklerini (3) belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu tema altında belirttikleri görüşlere ilişkin örnek alıntılar aşağıda ifade edilmiştir:

“Daha önce hiçbir öğretmen böyle etkinlik yapmayınca ilk başta zor geldi (K5)”

Arkadaşlarımızda sorunlar vardı. Bazı arkadaşlarımız katılmadı. Sen git, sen gel dedi (E3)”

“M... organize ediciydi ama bana hiç söz hakkı vermedi. Hep diğerlerini seçti (K6)”

“Önce vardı. Toplanmaya arkadaşlarımız gelmiyordu. O yönden vardı çalışmalar sırasında kötü sözler söylüyorlardı. Arkadaşlarımız toplandığımızda dinlemiyordu (K1)”

“Bazen etkinlikleri anlamıyorduk, şimdi hep anlıyoruz. Bazı arkadaşlarımız grupta çok şımarıyordu ve gürültü oluyordu. Verdiğiniz kağıtları yapmıyorlardı hep rahatsız ediyorlardı (E4)”

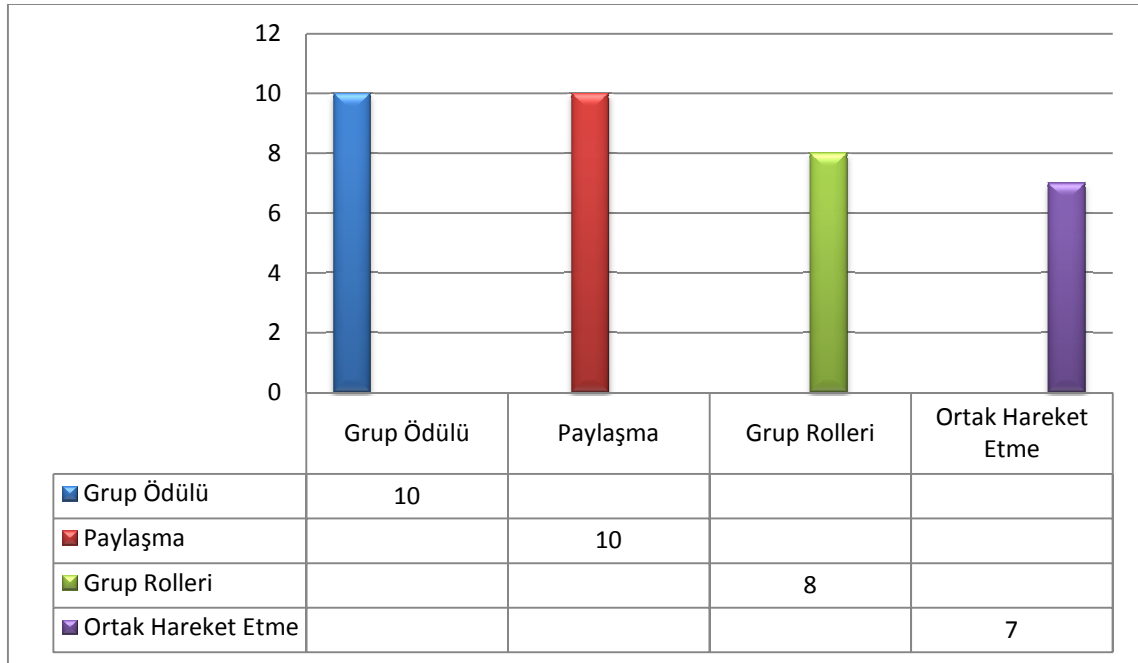
Ayrıca aşağıda NVivo 8 programı ile yapılan analizler sonucu öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerden elde edilen verilerden ulaşılan kodlar, temalar ve hiyerarşik ilişkilerini gösteren model sunulmuştur.

4.1.2.2. Öğrenci Velileri İle Gerçekleştirilen Odak Grup Görüşmelere İlişkin Bulgular

Öğrenci velileri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, ilgili oldukları temalar altında gerekli açıklamaları ile birlikte verilmiştir. Öğrenci velileri ile yapılan görüşmelerden ulaşılan kodlar için belirtilen sayılar, velilerin sayısını değil, yapılan kodlamaların veliler tarafından ifade edilme sıklıklarının göstermektedir. Yani bir velinin belirttiği görüşler için aynı tema altında birden fazla farklı kodlama da yapılmış olabilir.

Olumlu Bağımlılık

Yine öğrenci görüşlerinde olduğu gibi veli görüşlerinde de görüşme sorularına verilen cevaplar doğrultusunda böyle bir tema oluşturulmuştur. Görüşme metinlerinde velilerin, öğrencilerin eşgüdüm içinde çalışmalarına yönelik vb. ifade ettikleri düşünceler doğrultusunda ilişkili görülen anlamlı üniteler bu tema altında kodlanmıştır.



Grafik 16. Olumlu bağımlılık teması altında velilerin görüşlerinden ulaşılan kodlar

Odak grup görüşmelerine katılan velilerin sınıflarda çalışmalar sırasında en çok gözlemledikleri ve çocuklarında bu çalışmalar sonrasında meydana gelen değişiklikleri veya çocukların tutumlarını ve akademik başarılarını arttıran faktörleri bu tema altında şu şekilde ifade etmişlerdir: Özellikle çocuklarının verilen ödüllerden çok etkilendiklerini ve her hafta grup olarak o ödülü kazanmak için çok çalıştıklarını (10), sürekli olarak bir araya geldiklerini, birlikte çalışarak çocuklarının daha fazla başarılı

olmak istediklerini (7), çocuklarına verilen grup rollerinin onlarda görev ve sorumluk bilincini artırdığını ve hatta bu özelliklerin ev ortamındaki yaşamlarına da yansıdığını (8), çocuklarının paylaşma becerilerinde artışların olduğunu, Türkçe derslerindeki çalışmalar sırasında sürekli olarak her şeyi paylaşmaları onları daha paylaşımcı ve bireysellikten uzak kişiler haline getirdiğini (10) ifade etmişlerdir. Öğrenci velilerinin bu tema altında toplanan görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur:

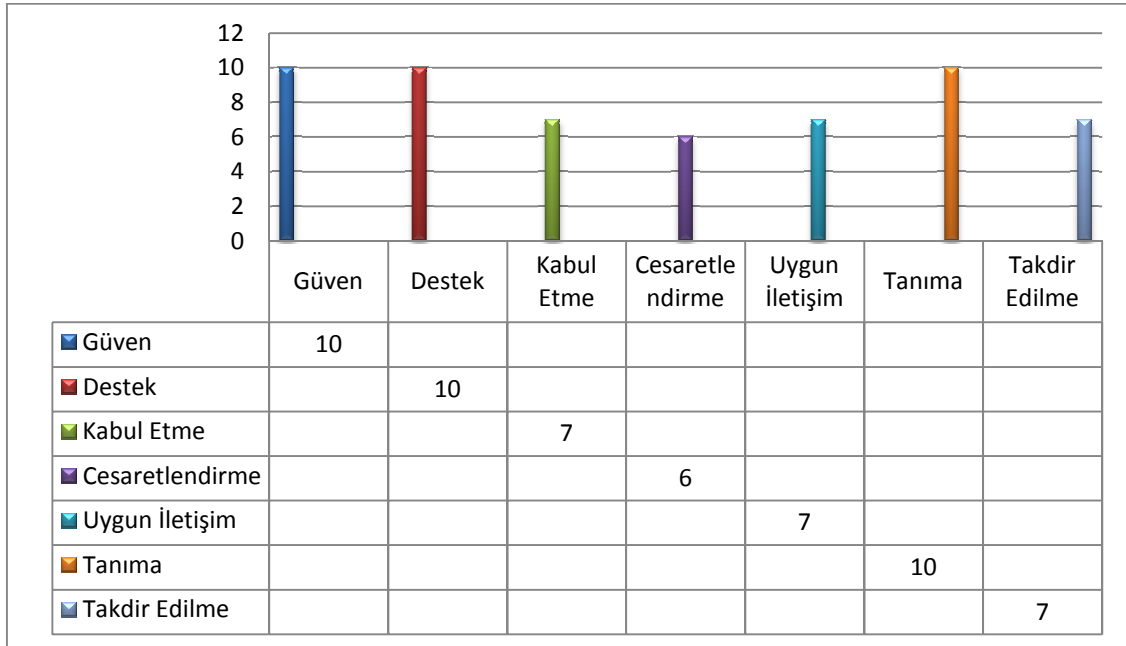
“Sınıftaki çalışmaları izlediğim zaman hemen hemen hepsinde sorumluluk duygusunu gördüm. Tembel diye nitelendirebileceğim bir öğrenci görmedim. Hepsi aynı anda katıldılar. Keşke her sınıfta böyle çalışmalar olsa (K6)”

“Ödüllendirmeniz onların için çok önemliydi. Haftanın başarılı kümesi olmak için çok çalışıyorlardı. Hep bir araya gelmek istiyorlardı. Dersten sonra benim çocuğumun grubu bize gelip günlüklerini ve kelime defterlerini yazıyorlardı... Benim çocuğum organize ediciydi ve görevini yapıyordu (K3)”

“Çok güzeldi sınıfta olan diyalogları, arkadaşları ile olan paylaşımları, birbirlerine olan saygıları. Birbirlerine sen yaparsın, ben yapamam diye bir ortam olmadı. Birlikte yapacağız, bu bizim görevimiz. Yani o sorumluluğu almışlardı (K7)”

Kişiler Arası Beceriler

Bu temanın oluşturulmasında öğrenci velilerinin görüşme sorularına verdikleri cevaplardan oluşturulan metinlerdeki şu anlamlı bölümlere dikkat edilmiştir. Çocuklarının küme çalışmaları sırasında birbirlerini tanıma çabaları, kendilerine ve grup arkadaşlarına güvenme ve inanma durumları, birbirleri ile nasıl iletişim kurdukları birbirlerini kabul etmeleri ve desteklemeleri vb. anlamlı bölümler bu tema altında kodlanmıştır.



Grafik 17. Kişiler arası beceriler teması altında velilerin görüşlerinden ulaşılan kodlar

Grafik 17 incelendiğinde görüşmelere katılan veliler özellikle Türkçe derslerinde gerçekleştirilen etkinlikler sayesinde çocuklarının kendilerine olan güvenlerinin ve başarmaya olan inançlarının arttığını (10), çalışmalar sırasında birbirlerini hep desteklediklerini, bu gelişen özelliklerinin ev ortamına da yansıdığını (10), daha önce bir araya gelmeyen çocukların bu çalışmalar sayesinde bir aya geldikleri ve birbirlerini kabul ettiklerini (7), çalışmalar sırasında sürekli olarak birbirlerine övücü ve cesaretlendirici ifadeler kullandıklarını (7), uzun zamandır birlikte olan çocukların bu çalışmalarla birlikte gerçekten birbirlerini anlamaya ve tanımaya başladıklarını (10), çocuklarının iletişimlerinde birbirlerine karşı sürekli olarak saygılı davrandıkları ve güzel ifadeler kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğrenci velilerinin bu tema altında toplanan görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Ben çok memnunum. Önce oğlumda pek güven hissetmiyordum. Şuan güveni tam yerine gelmiş. Hiç beklemediğim şeyle karşılaşıyorum. Derslerinde özellikle Türkçe başarısında (K2)”

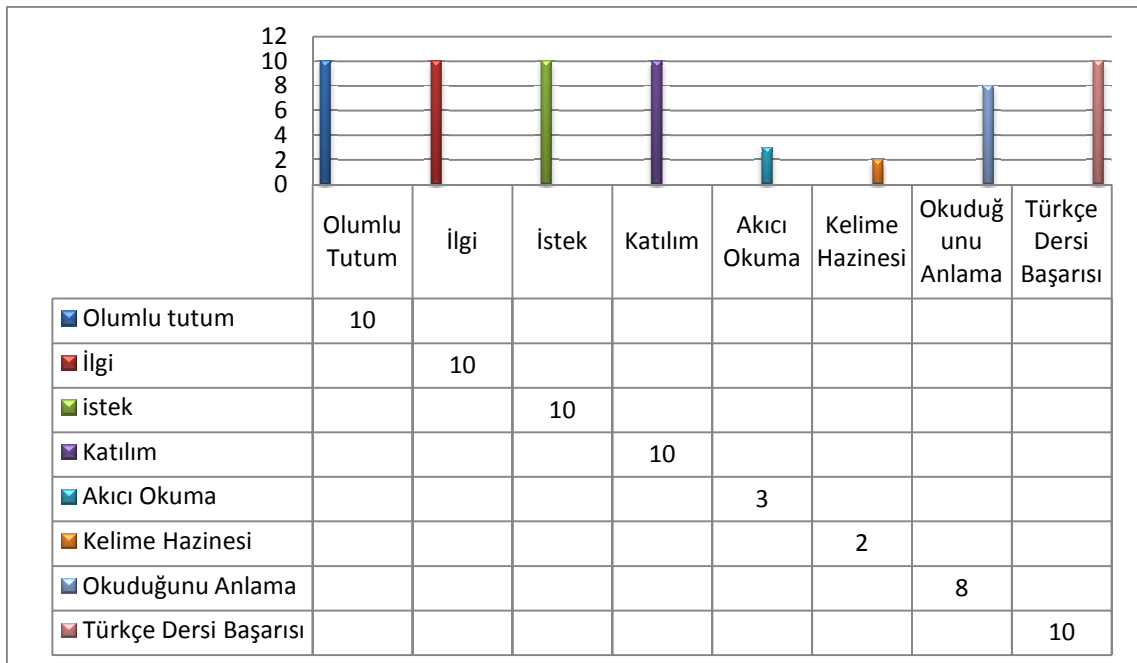
“Eskiden hep ben diyordu, sadece kendi başarısını düşünüyordu. Sizi o grup çalışmalarınız Türkçe dersinde onların arkadaşlarını da düşünmelerini sağladı. Kendini düşündükleri kadar arkadaşlarını da düşünmeye yardımcı oldu o grup çalışmaları. Sınıfta birkaç zayıf öğrenci vardı. Şimdi onlar da ilerlediler. Şimdi daha fazla başarılı olacaklarına inanıyorlar (K9)”

“Kendilerinin bir birey olduklarını fark ettiler. Bende dinleniyorum, bende önemseniyorum, beni de dinlen birisi var. Yani kötü de yapsam birisi benim çabamı takdir ediyor. Bu anlamda çalışmalar güzel değişiklik yaptı (K6)”

“Daha önce gruplaşma vardı. Birkaç arkadaşı ile iyiyse, öbürlerini itiyordu. Mesela durumu düşük olan arkadaşı ile oturup kalkmak istemiyordu yahut kavgacı, küfürcü çocuklarla oturup kalkmak istemiyordu. Şimdi o çocuklar da değişti ki onlarla daha iyi kaynaşiyor. Mesela S... bizim yan komşumuz. S... ile oturup kalkmak istemiyordu. Yanına öğretmen oturduğunda ona söylüyordu git öğretmenle konuş beni yanından kaldırsın diye. Şimdi beraber aynı gruptalar, beraber oynuyorlar, yardım ediyorlar ve konuşuyorlar. Şimdi çok farklılar K(3)”

Tutumlar ve Akademik Başarı

Bu temanın oluşturulmasında öğrenci velilerinin görüşme sorularına verdikleri cevaplardan oluşturulan metinlerdeki şu anlamlı bölümlere dikkat edilmiştir. Velilerin çocuklarının ve kendilerinin grup çalışmalarına ilişkin tutumları ve bu çalışmalarla birlikte çocuklarının akademik başarılarında nasıl gelişmeler gözlemlediklerine ilişkin görüşleriyle ilgili anlamlı bölümler bu tema altında kodlanmıştır.



Grafik 18. Tutumlar ve akademik başarı teması altında velilerin görüşlerinden ulaşılan kodlar

Bu temanın oluşturulmasında özellikle öğrenci velilerine yönlendirilen şu iki soru etkili olmuştur: “Sizin ve çocuğunuzun Türkçe derslerinde gerçekleştirilen iş birlikli öğrenme etkinliklerine ilişkin tutumları hakkında neler söyleyebilirsiniz? ve Türkçe derslerinde gerçekleştirilen iş birlikli öğrenme etkinliklerinin çocuğunuzun okuma becerilerine etkileri nelerdir?” şeklindedir. Genel olarak öğrenci velileri kendilerinin ve çocuklarının iş birlikli öğrenme etkinlikleri ile Türkçe derslerinin işlenmesine yönelik olumlu tutumlarının arttığını (10) ifade etmişlerdir. Çocuklarının olumlu tutumlarını arttığını ifade eden aileler, bunun göstergelerini de şu şekilde açıklamışlardır:

-Çocuklarının çalışmalar konusundaki isteklilikleri (10)

-Kitaplara karşı gösterilen ilgi ve çocukların evde yaptıkları bağımsız okumaların sayısındaki artış (10)

-Türkçe derslerinde gerçekleştirilen çalışmalarını izlemeye geldiklerinde gördükleri öğrencilerin etkinliklere katılma arzuları (10)

Yine öğrenci velileri iş birlikli öğrenme etkinlikleri ile çocuklarının Türkçe derslerindeki başarılarını arttığını (10) belirtmişlerdir. Bazı öğrenci velileri çocuklarının akıcı okumalarında (3), kelime hazinelerinde (2) ve yine birçok veli çocuklarının okuduklarını anlamalarında (10) gelişmeler olduğunu söylemişlerdir. Öğrenci velilerinin bu tema altında toplanan görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Anneler günü için F... bana upuzun bir şey yazmış. Hem şiir yazmış hem de şaşırdım. Abisi de yazmış, iki satırdı ama F... bir sayfa yazmış. F... önceden çok kısa yazardı ama şimdi çok uzun yazabiliyor (K1)”

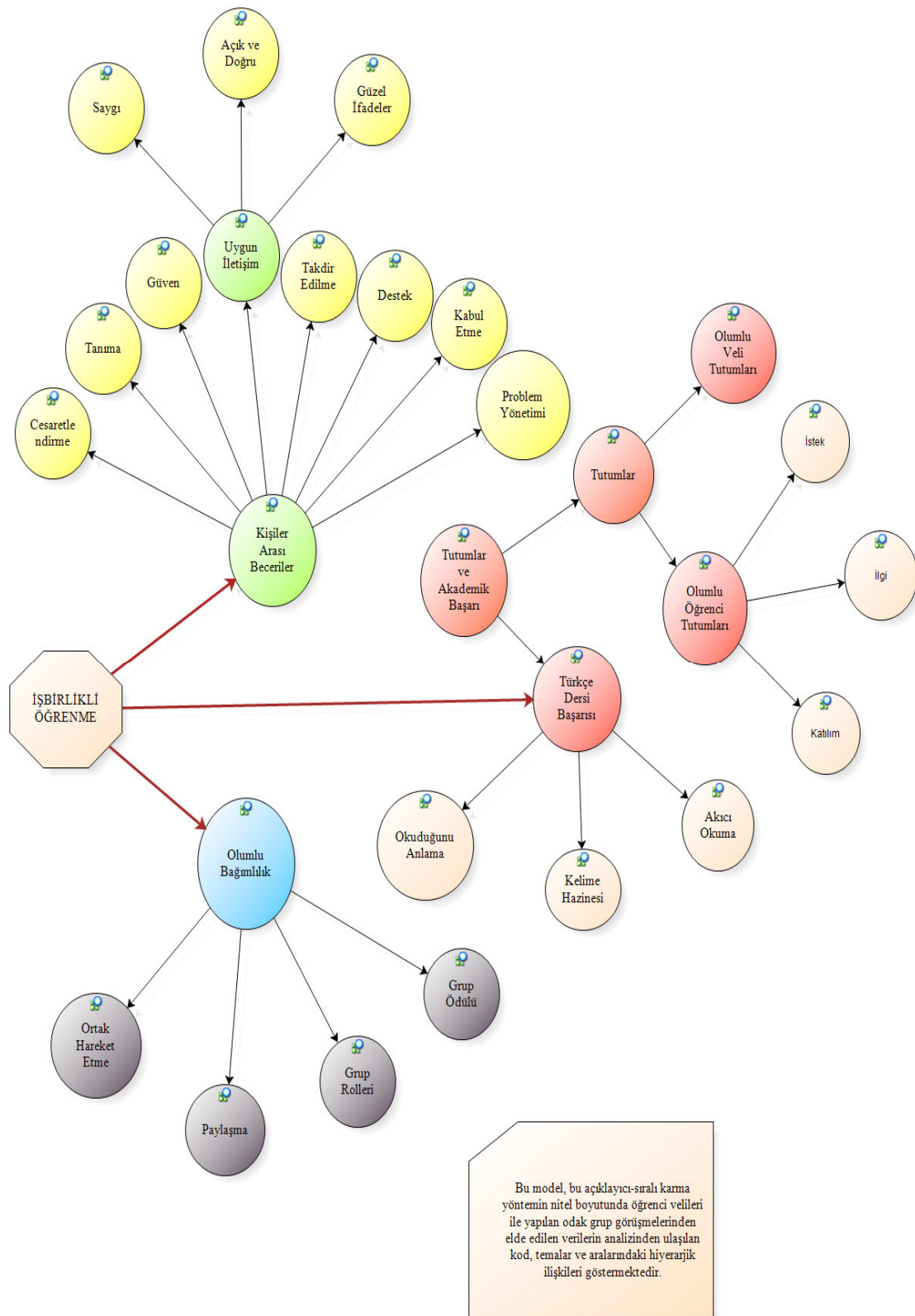
“Y... ele avuca sığmayan bir çocuktü. Y... biraz daha ağırlaştı, oturaklaştı. Konuşması düzeldi; okuması düzeldi (K4)”

“Eskiden çocuğüm notlarım düşmesin iyi alim diye çalışıyorsa şimdi zevk alarak çalışıyor ve çalışmalar çok hoşuna gidiyor (K10)”

“...Ben hiç sıkıntı görmedim. Benim oğlum sizinle Türkçe dersi olduğu gün çok mutlu uyanıyor ve derse koşarak geliyor (K6)” “Sizin dersinizin olduğu gün sevinerek ve çok isteyerek geliyorlar. Sizin dersinizin olduğu günler daha bir başka, hafta sonunu zor geçiriyorlar. Sizden sıkıldık (**kendi aileleri**), bir an önce hafta sonu geçse de okula gitsek diyorlar. Eskiden de tatil geldi diye sevinirlerdi (K8)”

“Daha başarılılar, okumayı daha çok seviyor. Yazmada desen çocukların hepsinde sorun vardı. Şimdi daha iyi. Daha önce K... eksik yazıyordu. Okuduğu, söylediği gibi yazıyordu. Okuduğunu tam net anlamıyordu. Şimdi kelimeleri eksiksiz yazabiliyor. Artık düzeltti. Okuması biraz daha akıcı oldu (K2)”

Ayrıca aşağıda NVivo 8 programı ile yapılan analizler sonucu öğrenci velileri ile yapılan odak grup görüşmelerden elde edilen verilerden ulaşılan kodlar, temalar ve hiyerarşik ilişkilerini gösteren model sunulmuştur.



Şekil 8. NVivo 8 programı ile yapılan analizler sonucu öğrenci velileri ile yapılan odak grup görüşmelerden elde edilen verilerden ulaşılan kodlar, temalar ve hiyerarşik ilişkilerini gösteren model

5. BÖLÜM

5.1. SONUÇ VE ÖNERİLER

Tezin bu bölümünde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar sunulmuş ve ilgili literatür doğrultusunda bu sonuçlar yapılan benzer çalışmalarla karşılaştırılarak gerekli tartışmalar yapılmıştır. Son olarak araştırmanın hipotezleri ve soruları doğrultusunda elde edilen sonuçlara göre önerilerde bulunulmuştur.

5.1.1. Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Nicel Boyutunun Bulgularının Tartışılması

5.1.1.1. İş Birlikli Öğrenme ve Akıcı Okuma

Bu açıklayıcı-sıralı karma yöntemin nicel boyutunda uygulanan yarı deneysel çalışma sonunda elde edilen bulgular, iş birlikli öğrenme yönteminin deney grubundaki öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir. Özellikle deney grubundaki öğrencilerin sürekli olarak tekrarlı okuma çalışması yapmaları, öğrencilerin okumaları konusunda birbirlerine dönütler vermeleri, birbirlerini desteklemeleri ve okumalar konusunda birbirlerine model olmaları deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı farkların oluşmasında etkili olmuştur.

Bilindiği üzere ilköğretimdeki öğrencilerin en önemli amaçlarından biri de okuma ve yazma becerilerini en iyi şekilde kazanmaktır. İyi bir okuryazar olmanın günlük yaşamımızda karşılaştığımız problemleri nasıl çözmemiz gerektiği noktasında birçok faydası bulunmaktadır. Bu beceriler insanın yalnızca bağımsız bir şekilde hareket edebilmesini değil aynı zamanda diğer insanlarla güçlü ilişkiler kurabilmesi, güçlü bir benlik saygısı geliştirebilmesi ve toplumsal şartlara kolayca uyum sağlayabilmesi açısından önemlidir (Rizopoulos ve Wolpert, 2004).

Özellikle öğrencilerin iyi birer okuyucu olabilmeleri için kazanmaları gereken pek çok beceri bulunmaktadır. Bunlar; okuduğunu anlama, akıcı okuma, ses farkındalığı ve kelime hazinesidir. Bu becerilerin herhangi birindeki yetersizlik, okuma eyleminin istenilen başarıya ulaşmasını engellemektedir (Chafols vd., 2004; NICHD, 2000; Therrien, 2004).

Akıcı okumanın öğrencilerin okuma başarılarında ne kadar önemli olduğu, sayıları her geçen gün artan birçok araştırmayla ortaya konulmuştur (Deeney, 2010;

Rasinski, 1989; Rasinski, 2003a; Rasinski, 2004; Rasinski ve Hamman, 2010; Rasinski ve Hoffman, 2003; Rasinski vd., 1994; Yildiz, Yildirim, Ates ve Cetinkaya, 2009a; Yildirim, Yildiz, Ates ve Cetinkaya, 2009b).

National Reading Panel (NICHD, 2000) tarafından yayınlanan raporla ve diğer araştırmacıların çalışmalarıyla birlikte (Chard vd., 2002; Kuhn ve Stahl, 2000; Rasinski ve Hoffman, 2003) akıcı okuma, öğrencilerin okuma başarılarının ve okuma programlarının önemli bir unsuru olarak geniş bir tartışma alanı bulmuştur. Akıcı okuma becerisi iyi bir okuyucunun sahip olması gereken en önemli yeterliliklerden biri olarak ifade edilmesine rağmen okuma ğretimi üzerine odaklanan programlar, materyaller ve ğretmen eğitimi süreçleri nadiren akıcı okuma becerilerinin öğrencilerde nasıl geliştirileceği ile ilgilenmektedir.

Literatür incelendiğinde akıcı okumanın nasıl geliştirileceğine yönelik birçok stratejinin geliştirildiği görölmektedir. Bunlar arasında sesli kitap okuma çalışmaları, tekrarlı okumalar, akıcı okumayı geliştirme dersi, bağımsız okuma çalışmaları, koro halinde okuma, okuyucular tiyatrosu, eşli okumalar, okuma arkadaşları, model okumalar, akran ğretimi, akran destekli okumalardır (Akyol, 2005, 2006; Begeney ve Martens, 2006; Chard vd., 2002; Devault ve Joseph, 2004; Jolliffe, 2007; Mastropieri vd., 1999; NICHD, 2000; Opitz ve Rasinski, 2008; Rasinski, 2009; Rasinski, vd., 2010; Samuels, 1979; Welsch, 2006). Geleneksel yaklaşımlarda sınıftaki zamanın yetersizliğinin de etkisiyle öğrenciler istenilen materyali okumaya yönelik çok fazla sesli okuma fırsatları yakalayamazlar, arkadaşlarından gerekli desteği ve dönütleri alamazlar. Bunun aksine iş birlikli öğrenme ortamlarında öğrenciler sürekli olarak sesli okuma fırsatları yakalayabilirler, gruplarındaki arkadaşlarından kendi okumaları hakkında anında gerekli olan dönütleri ve desteği alabilirler (Alhaidari, 2006). Rasinski'nin (1989) de ifade ettiği gibi öğrencilere yaptıkları sesli okuma çalışmalarından sonra sağlanan gerekli dönüt ve destek, onların akıcı okumalarının gelişimini kolaylaştırmaktadır. Yine Koskinen ve Blum (1986), akıcı okuma çalışmalarında oluşturulan model okumalarda öğrencilerin birlikte çalışarak birbirlerine destek olduklarını ve başarı için gerekli olan dönütleri birbirlerine sağladıklarını belirtmişlerdir.

Yapılan önceki araştırmalar sınıflarda sağlanan iş birlikli öğrenme yaşantılarının öğrencilere tekrar tekrar okuma fırsatları sunduğu, öğrencilerin arkadaşlarından kendi

okumaları hakkında dönüt ve desteği aldıkları ve iyi okuyucuların heterojen gruplarda zayıf okuyucuları daha fazla okumaya motive ettikleri sonuçlarını ortaya koymuştur (Fuchs vd., 1997; Hoffman ve Isaacs, 1991; Koskinen ve Blum, 1986; Stevens ve Slavin, 1995a; Topping, 1989; Walczyk ve Griffith-Ross, 2007). Dolayısı ile bu araştırmadan elde edilen iş birlikli öğrenme yaşantılarının öğrencilerin akıcı okuma düzeylerini geliştirdiği sonuçları da yapılan birçok araştırmayla tutarlılık göstermektedir. Bu araştırmaların hepsi de öğrenme ortamlarında öğrencilerin bir arada çalışabilecekleri birçok stratejiyi işe koşturmuştur (Koskinen, Blum, Bisson, Phillips, Creamer ve Baker, 1996; Kuhn ve Stahl, 2003; Morgan ve Lyon, 1979; NICHD, 2000; Padak ve Rasinski, 2004; Rasinski, 2003b; Rasinski, 2009; Stevens, vd., 1987). NRP (2000) tarafından yapılan geniş bir literatür taramasının sonuçları da öğrencilerin birbirlerine model olmalarını, rehberlik etmelerini ve dönüt vermelerini sağlayıcı iş birlikli öğrenme uygulamalarının öğrencilerin akıcı okumalarında anlamlı gelişmelere yol açtığını göstermiştir. Buna ek olarak Faver (2009) okuma sürecinde birlikte çalışma eylemlerinin öğrencilerin birbirlerine yardım etmeleri için çok fazla fırsat sunduğunu ve bunun da akıcı okuma becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir.

Araştırmada açıklayıcı-sıralı karma yöntemin nicel boyutunda gerçekleştirilen yarı deneysel çalışma boyunca deney grubundaki öğrenciler kontrol gruplarındaki öğrencilerle karşılaştırıldığında, aynı metni daha fazla okuma fırsatı yakalamışlardır. Bu tarz tekrarlı okumalar deney grubundaki öğrencilerin akıcı okuma becerilerini daha fazla geliştirmesini sağlamış aynı zamanda deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı farkların oluşmasına katkı sağlamıştır. Yapılan birçok araştırma da tekrarlı okuma çalışmalarının farklı sınıf düzeylerinden öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirdiği sonuçlarını ortaya koymuştur (Chafouleas vd., 2004; Dowhower, 1989, 1994; Moskal, 2006; NICHD, 2000; Nelson, Alber ve Gordy, 2004; Rasinski, 1990b; Samuels, 1979; Therrien, 2004; Therrien, Wickstrom ve Jones, 2006; Therrien ve Kubina, 2006; Valleley ve Shriver, 2003; Yılmaz ve Köksal, 2008; Yurick, Robinson, Cartledge, Lo ve Evans, 2006). Bu araştırmada da diğer çalışmalarda olduğu gibi iş birlikli öğrenme ortamlarında iyi okuyucular zayıf okuyucularla bir araya getirilerek aynı metni tekrar tekrar okuma fırsatı yakalamışlar, birbirlerine rehberlik ederek sürekli olarak dönüt vermişlerdir. Bu da deney grubundaki öğrencilerin akıcı okumalarında anlamlı gelişmelerin oluşmasını sağlamıştır. Rasinski (2003b), öğrencilerin kısa pasajları 3-5 arasında değişen sıklıklarla tekrar etmelerinin, onların

okumada otomatikleşmelerini ve öğrencilerin prozodik okumalarını geliştirdiğini ifade etmiştir. Schreiber (1980, 1991) da özellikle tekrarlı okuma çalışmalarıyla birlikte öğrencilerin karşılaştıkları metinlerde daha fazla vurgu, tonlama, noktalama vb. okumanın güzel bir ifadeyle gerçekleşmesini sağlayan prozodik özelliklere dikkat ederek okuduklarını belirtmiştir.

Araştırmada deney grubundaki öğrencilerle iş birlikli öğrenme gruplarında yapılan sessiz okuma çalışmalarının da deney grubundaki öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirdiği düşünülmektedir. Her hafta öğrenciler gruplarda metni sesli olarak çalıştıktan sonra öğrencilere kendi başlarına da metni bir iki kez okumaları için fırsatlar verilmiştir. Özellikle gruplardaki öğrenciler aynı metni birden fazla sesli olarak okurken okuma sırasında arkadaşlarından yaptıkları hatalar konusunda gerekli dönütleri almışlardır. Bu tarz sesli okuma çalışmaları öğrencilerin aynı hataları tekrarlamamalarını sağlamıştır. Daha sonra gruplardaki öğrencilerden arkadaşlarından aldıkları dönütler doğrultusunda sessiz okuma çalışmalarını gerçekleştirmeleri istenmiş ve dolayısı ile öğrenciler bu şekilde metni birkaç kez de sessiz olarak kendi başlarına okumuşlardır. Hibert'in (2006) de ifade ettiği gibi akıcı okuma çalışmaları, öğrencilerin sesli okuma becerilerini sessiz okuma sürecine transfer edebilmeleri için fırsatlar oluşturmaktadır.

Sessiz okuma çalışmalarının öğrencilerin okuma becerilerini destekleyip desteklemediğine ilişkin birçok tartışmanın olmasına ve yapılan birçok çalışmanın sessiz okuma çalışmalarının öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmediği yönünde sonuçlar ortaya koymasına rağmen (Davis, 1988; Langford ve Allen, 1983; Reutzel ve Hollingsworth, 1991; Summers ve McClelland, 1982) bu araştırmalar bağımsız sessiz okuma çalışmalarının öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmediği yönünde bir fikri ortaya koymak için yeterli değildir. Yapılan birçok araştırma iyi okuyucuların daha fazla okduğunu, zayıf okuyucuların ise daha az okuduğunu ortaya koymuştur. Yine birçok çalışma öğrencileri daha fazla okumaya cesaretlendirecek her bir etkinliğin öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştireceğini belirtmektedir (NICHD, 2000). Buna ek olarak literatürde bağımsız sessiz okuma çalışmalarının öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirdiği fikrini destekleyen birçok araştırma bulunmaktadır. Williams (2008) tarafından yapılan çalışmada bağımsız sessiz okuma çalışmalarının dördüncü sınıf öğrencilerin kelime hazinelerine, okuduğunu anlamalarına ve akıcı

okumalarına etkisi araştırılmıştır. Bu çalışma iki dördüncü sınıf üzerinde gerçekleştirilmiştir. Sınıflardan birinde düzenli olarak her gün 20'şer dakikalık bağımsız sessiz okuma çalışmaları gerçekleştirilirken, diğer sınıfta sürece herhangi bir şekilde müdahale edilmemiştir. Elde edilen sonuçlar, bağımsız okuma çalışmalarının öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirdiğini göstermiştir.

Reutzel, Jones, Fawson ve Smith (2008) tarafından sessiz okuma üzerine yapılan bir çalışmada da bağımsız sessiz okuma uygulamalarının öğretmen rehberliğini, çalışma için ayrılan zamanın kontrolünü, öğretmenin, öğrenciler metinleri okurken onlarla gerçekleştirdiği etkileşimi, öğrencilerin okudukları metinler hakkında birbirlerine verecekleri nitel ve nicel dönütleri, yapılan okuma için gerekli amaçların oluşturulması gibi özellikleri kapsadığında öğrencilerdeki akıcı okuma becerilerini geliştireceğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada da iş birlikli öğrenme gruplarında yukarıda ifade edilen hususlar üzerinde dikkatle çalışılmıştır. Dolayısı ile bu da akıcı okuma becerileri açısından deney grubu lehine anlamlı farkların oluşmasına katkı sağlamıştır.

5.1.1.2. İş Birlikli Öğrenme ve Okuduğunu Anlama

Araştırmanın açıklayıcı-sıralı karma yönteminin nicel boyutunda uygulanan yarı deneysel çalışma sonunda elde edilen bulgular, iş birlikli öğrenme yönteminin deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamalarını geliştirmede etkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Başka bir deyişle yapılan istatistiksel analizler iş birlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grupları arasında okuduğunu anlama açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir.

Metinden anlamı elde etme ve yapılandırma genel olarak okuduğunu anlama olarak ifade edilmektedir. Snow (2002), anlama sürecinin okuyucu, metin ve bunlar arasındaki etkileşim olmak üzere üç farklı ögeyi içerdiğini ve bu üç farklı ögenin sınıf öğrenme çevresi, sınıf öğretimi, okul kültürü, ön bilgiler, öğrencilerin kendilerini nasıl algıladığı, öğretimsel geçmiş, sosyo-ekonomik düzey ve akranlarla etkileşimi içeren geniş bir sosyo-kültürel ortamda meydana geldiğini ifade etmiştir. Bu tanımlamadan da anlaşılacağı üzere iş birlikli sosyal yaşantılar okuduğunu anlamlandırmada önemli bir unsur olarak ön plana çıkmaktadır.

İş birlikli öğrenme yaklaşımları öğrencilerin aktif bir şekilde bir arada çalışarak metinden anlamı elde etmelerine yardımcı olur. İş birlikli öğrenme çevreleri öğrencilerin anlamlı görevler üzerinde çalışmalarını sağlayarak okunan her bir metnin grup üyeleri tarafından anlaşılır hale gelmesine olanak sağlar. Çünkü Jean Piaget, John Dewey ve Lev Vygotsky tarafından da ifade edildiği gibi grup olmanın sosyal işlevi, öğrencilerin iş birlikli öğrenmeler ve paylaşılmış amaçlar doğrultusunda çalışmasına olanak sağlamasıdır. Dolayısı ile öğrenciler anlamaya yönelik stratejileri iş birlikli öğrenme yaşantılarına daha kolay uyarlayabilmektedirler. Piaget'e göre çocuklar bilgiyi yapılandırmak için sosyal çevrelerinde diğer insanlarla iletişim kurarlar ve sağlanan bu etkileşim sonucunda karşılaştıkları bilgiyi derinleştirir ve daha da anlaşılır hale getirirler. Doğal olarak iş birlikli öğrenme çevrelerinde öğrenciler grup arkadaşları ile etkileşim sonucunda karşılaştıkları metinlerdeki bilgiyi daha kolay şekilde yapılandırabilmektedirler (Standish, 2005).

Slavin (1995, 1996) tarafından da ifade edildiği gibi bilişsel derinleştirme kuramlarına göre bilginin zihinde saklanabilmesi için var olan bilgilerle ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Bu şekilde öğrenenler farklı düzeydeki bilişsel yapılandırmalara ve derinleştirmelere dâhil olabilmektedirler. Yine aynı şekilde öğrenilen bilginin başkalarına açıklanması da derinleştirmenin diğer bir yolu olarak gösterilmektedir. Aynı şekilde Vygotsky'nin de ifade ettiği gibi sosyal etkileşim öğrencilerin var olan bilgilerini yeniden yapılandırmalarına ve geliştirmelerine yardımcı olur (1978). Örneğin öğrenciler yeni bir metin okuduklarında grup içerisinde sağlanan etkileşim, var olan bilgileri ile yeni öğrendikleri arasındaki farklılıkları anlamalarına ve var olan bilgilerini yeniden yapılandırmalarına olanaklar sunmaktadır (Standish 2005). Ayrıca bu etkileşim sayesinde öğrenciler daha donanımlı akranları sayesinde olası öğrenme alanlarını genişletmektedirler (Slavin, 1996).

Damon (1984) Piagetian ve Vygotskian teorilerinin öğrenme sürecine ilişkin ortaya koymuş olduğu temel ilkeleri birbiriyle harmanlayarak akran işbirliğinin öğrenme ortamında neler sağladığını daha açık bir şekilde ortaya koymaktadır:

1. Öğrenciler gruplarda birbirlerine sağladıkları dönüt ve tartışmalar yoluyla öğrenilen bilgiye ilişkin her bir grup üyesinin kavram yanılgılarını düzeltmesine ve daha iyi çözümler aramasına yardımcı olur.

2. Öğrenciler arasındaki sosyal iletişim öğrencilerin katılım, tartışma ve farklı bilişsel süreçlerde (doğrulama, eleştiri vb.) iyi bir yeterliliğe sahip olmalarına zemin hazırlar.

3. Öğrenciler arasındaki işbirliği, var olandan daha farklı ve yeni şeylerin üretilmesini cesaretlendirir.

4. Akran etkileşimi öğrencilerin yeni fikirleri çekinmeden ifade edebilmelerine fırsatlar verir.

Yukarıda genel olarak ifade edildiği gibi iş birlikli okuma çalışmaları sosyal, bilişsel ve interaktif okuma kuramlarını kendi bünyesinde birleştirmekte, bu sürece şema teorisini de ekleyerek anlama eyleminin iş birlikli öğrenme ortamlarında nasıl gerçekleştiğini açıklığa kavuşturmaktadır (Rumelhart ve Ortony, 1977, Rumelhart, 2004). Anderson (1984) okuyucuların metinle etkileşimini sağlayan şemaların beş farklı işlevinden söz etmektedir. Birincisi, şemalar öğrencilerin metinde sunulan yeni bilgiyi anlamaları ve kullanmaları için gerekli olan dosyayı sağlar. İkincisi, şemalar bir süzgeç gibi işlem görerek öğrencilerin metinde sunulan bilgilerin hangilerinin önemli olduğuna ve hangi bilgilerin gereksiz olduğuna karar vermelerine yardımcı olur. Üçüncüsü, şemalar okuyucunun metin hakkında çıkarımlar yapmasına olanak sağlar. Dördüncüsü, okuyucular şemalar vasıtasıyla mantıksal bir düzende zihindeki bilgileri araştırır ve kendilerine sunulan metni anlamak için gerekli olan bilgiye giriş yaparlar. Beşinci ve son olarak, eğer okuyucuların şemaları ile metinde sunulan bilgi arasında farklılıklar varsa bu şemalar okuyucunun farklı hipotezler oluşturmasına yardımcı olurlar. Dolayısı ile okuyucular kendilerine metinlerde sunulan bilgileri anlamak ve hatırlamak için var olan şemalarına güvenirlir (McConaughy, 1985). Ön bilgiler, bir okuyucunun okuma ortamına getirdiği deneyim, yaklaşım, değer ve becerileri yansıtmaktadır. Okuyucu ön bilgilerini harekete geçirerek okuduğu şeyi anlamaya çalışmaktadır (Rumelhart, 1980, 2004; Vacca vd., 2009). Anderson'a (2004) göre, "anlama o denli pürüzsüzce gerçekleşir ki bir mesajı yeteri kadar almak için okuma sürecinde okuduğumuz şeyden elde ettiğimiz bilgiler ve bizde var olan şemalar arasında gerçekleşen uyumlu hale getirme ve yeniden düzenleme işlemlerinin farkında değildir" (s. 594).

Bazı araştırmacılara göre metinden anlam çıkarma süreci, anlama için gerekli olan ön bilgilerin harekete geçirilmesinde metnin bir rehber olarak kullanılmasını kapsamaktadır. Yani metinler, okuyucunun uzun süreli hafızasında (işleyen bellek)

bulunan ön bilgilerin nasıl etkin hale getirileceğine yol göstererek metinde var olan anlamın yapılandırılmasına yardımcı olmaktadır (Carrell, 1983a, 1983b). Bu nedenle çocuklar yeni öğrendiklerini, hâlihazırda var olan şemaları ile birleştirirler, var olan bilgilerle eşleşmeyen yeni öğrenilenleri uyumlu hale getirmek için şemalarını değiştirirler ve hatta deneyim, değer ve becerilerini yeniden düzenlemek için yeni şemalar bile oluşturabilirler (Ruddell, 2002; Ruddell ve Unrau, 2004).

Şemalar; bir metindeki bilginin anlaşılması, dikkatin gerekli yere yönlendirilmesi, çıkarımlar yapılması, belleğin düzenli şekilde taranması, okuyucunun uzun süreli hafızasındaki bilgi ile yeni okunanın birleştirilerek düzeltilmesi, özet yapılması ve okunan metinden çıkarıma dayalı yeni bir kurgu elde edilmesi için aşamalı destek sağlar (akt. Pearson, 2009). Beyin üzerine yapılan araştırmalar da öğrenilenlerin ön yaşantılarla ilişkilendirilmesinin ve kişisel yaşamla birleştirilmesinin öğrenme sürecini içselleştirdiği sonucunu ortaya koymuştur (Prigge, 2002).

Genel olarak yukarıda bahsedilenler değerlendirildiğinde iş birlikli öğrenme deneyimlerinin okuduğunu anlama sürecinde öğrencilere sağladıkları birçok teorisyenin de ortaya koyduğu genel ilkeler tarafından desteklenmektedir. Bu öğrenme yaşantıları öğrencilerin birbirleriyle etkileşimleri doğrultusunda karşılaştıkları metinlerde kendilerine sunulan bilgileri anlamak için kendilerinde var olan şemaları kolayca harekete geçirmelerini, öğrencilerin karşılaştıkları metinlerdeki bilgileri daha kolay yapılandırmalarını ve birbirleri için anlaşır hale getirmelerini sağlamaktadır. Ayrıca iş birlikli öğrenme gruplarında sağlanan etkileşim, metinlerde sunulan bilgilerin öğrenciler tarafından birbirlerine açıklanmasına katkı sağlayarak bu bilgilerin daha da detaylandırılmasına imkân verir.

Bu araştırmanın açıklayıcı-sıralı karma yönteminin nicel boyutunda gerçekleştirilen yarı deneysel çalışmada kullanılan iş birlikli öğrenme gruplarında gerçekleştirilen etkinliklerle öğrencilerin birbirleriyle sürekli etkileşim halinde olmaları sağlanmış, öğrencilerin birbirlerine destek olarak kendilerine sunulan metinlerdeki bilgileri yapılandırmalarına imkân verilmiş, iş birlikli öğrenme gruplarına dâhil edilen farklı etkinliklerle öğrencilerin hem metinlerde sunulan bilgiyi detaylandırmalarına hem de birbirleri için anlaşılır hale getirmelerine fırsatlar yaratılmış, gruptaki öğrencilerin kendilerinde var olan şemalar ile karşılaştıkları metinlerde kendilerine sunulan bilgiler arasında bağlantılar oluşturabilecekleri öğrenme ortamları oluşturulmuştur. Zayıf ve iyi

okuyucuların bir araya getirildiği gruplarda iyi okuyucuların zayıf okuyuculara gerekli desteği vermeleri sağlanarak gruptaki her bir öğrencinin karşılaştıkları metinden optimum düzeyde faydalanmalarını sağlayacak etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca her hafta öğrencilerin anlamalarını değerlendirmeye yönelik oluşturulan konu sınavları ile her bir grubun ortak bir amaç doğrultusunda çalışması sağlanmış ve her bir öğrencinin anlamaya yönelik göstermiş olduğu çaba, kendi grubunun başarılı olmasına ve başarı sertifikasını almasına yardımcı olmuştur. Bu da öğrencileri metni anlamaya daha fazla motive etmiştir. Yine sürekli olarak öğrencilerin çalışmalar sırasında eşler halinde veya grup halinde okudukları metni birbirlerine özetlemelerini sağlayacak etkinlikler gerçekleştirilmiş, öğrencilerin metni yeniden organize etmelerine ve içindeki önemli yerleri belirlemelerine imkân sunulmuştur. Bu şekilde gruplardaki öğrencilerin elde ettikleri bilgileri derinleştirmelerine zemin hazırlanmıştır.

Bu araştırmanın ortaya koymuş olduğu “iş birlikli öğrenme yaşantıları öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını artırmaktadır”, bu sonuç, başka çalışmaların sonuçları ile de tutarlılık göstermektedir. Bu çalışmalar da sınıf ortamında oluşturulan iş birlikli öğrenme yaşantılarının öğrencilerin okuduğunu anlamalarını geliştirdiği sonucunu ortaya koymuştur (Caposey ve Heider 2003; Kim, 2002; Koskinen vd., 1996; Palincsar ve Brown, 1984; Palincsar vd., 1987; Topping, 2001; Slavin, Madden, Farnish ve Stevens, 1995; Stevens ve Slavin, 1995a).

Connelly (2010) tarafından yapılan çalışmada iş birlikli öğrenmelerin öğrencilerin güdülenmelerine, okuduğunu anlamalarına ve akademik başarılarına etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın verileri hem nicel hem de nitel yöntemlerle toplanmıştır. Araştırmada bir deney ve bir de kontrol grubu kullanılmıştır. Deney grubunda dersler iş birlikli öğrenme yöntemine göre işlenirken kontrol grubunda öğretmen merkezli yöntemler işe koşulmuştur. Bu araştırmanın sonuçları da iş birlikli öğrenmelerin öğrencilerin okuduğunu anlamalarını geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir. Özellikle bu alanda yapılan son araştırmalar öğrencilerin birlikte çalıştıklarında öğrenme süreçlerine sürekli orak dâhil olduklarını, güçlü bir okuduğunu anlama kabiliyeti sergilediklerini ve akademik başarılarını geliştirdiklerini göstermiştir (Mitchem, Young, West ve Benyo, 2001). Ayrıca Slavin, Lake, Chambers, Cheung ve Davis (2009) tarafından ilköğretim birinci kademe temel okuma programlarını geliştirmek amacı ile yapılan araştırmada 63 tane alt sınıflardaki okuma programları ve

79 tane ise daha üst sınıflarda kullanılan okuma programları üzerine odaklanan araştırmalar “*en iyi delillerin bir araya getirilmesi ve sentezlenmesi*” (meta-analiz çalışmalarının farklı bir hali) yöntemi ile analiz edilmiştir. Özellikle Slavin ve arkadaşları tarafından elde edilen deliller de öğrencilerin bir arada çalıştıkları, birbirlerine yardım ettikleri ve grup başarısının, gruptaki her bir üyenin bireysel öğrenmesine bağlı olduğu iş birlikli öğrenme ortamlarının (akran öğretimi, akran destekli çalışmalar, sınıf genelinde yapılan akran öğretimi vb.) öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde etkin rol oynadığı sonuçlarını ortaya koymuştur.

Dansereau ve diğerleri tarafından yapılan çalışmada öğrenciler iş birlikli öğrenebilecekleri yapılandırılmış metinler üzerinde çalıştırılmıştır. Bu çalışmada öğrenciler özetleyici ve dinleyici olmak üzere roller üstlenmişlerdir. Öğrenciler metni birlikte okuduktan sonra özetleyici, okudukları metni arkadaşına anlatmış ve dinleyici olan arkadaşısı da gerekli hataları düzelterek eksik kalan noktaları tamamlamıştır. Daha sonra roller değiştirilmiş ve aynı süreç farklı bir metin üzerinde tekrarlanmıştır. Elde edilen sonuçlar hem özetleyici hem de dinleyici olarak birlikte çalışan öğrencilerin, yalnız çalışan arkadaşlarından daha fazla anlamlı öğrenmeler gerçekleştirdiklerini göstermiştir. Ayrıca özetleme görevi üstlenen öğrencilerin bu işten en kazançlı çıkanlar oldukları görülmüştür (Dansereau, 1988). Webb (1989) iş birlikli öğrenmeler sırasında grup arkadaşlarına detaylı açıklamalarda bulunan öğrencilerin daha fazla öğrenme sürecinden fayda sağladıklarını belirtmiştir. Jacops ve Callo'nun (2001) da ifade ettiği gibi öğrenciler iş birlikli öğrenme ortamlarında birlikte konuşarak, paylaşarak, yazarak, çizerek ve düşünerek okudukları metnin birbirleri için anlamlı hale gelmesine yardımcı olurlar. Aynı zamanda öğrenciler okuma sürecinde ortaya çıkan fikir ve duygularını paylaşarak yeni bakış açıları geliştirirler. Bunlar da öğrencilerin okudukları metni daha iyi anlamalarına yardımcı olur. Güngör ve Açıkgoz (2005, 2006), Güngör (2005) ve Tok (2008) tarafından yapılan çalışmalar da iş birlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin okuduklarını anlamalarını geliştirmede etkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Bu anlamda bu araştırmanın sonuçları, bu çalışmalarla da benzerlik göstermektedir.

5.1.1.3. İş Birlikli Öğrenme ve Kelime Hazinesi

Araştırmanın açıklayıcı-sıralı karma yönteminin nicel boyutunda uygulanan yarı deneysel çalışma sonunda elde edilen bulgular, iş birlikli öğrenme yönteminin deney grubu öğrencilerinin kelime hazinelerini geliştirmede etkili olduğu sonucunu ortaya

koymuştur. Başka bir deyişle yapılan istatistiksel analizler iş birlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grupları arasında kelime hazinesi açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Özellikle deney grubundaki öğrencilerin iş birlikli öğrenme etkinlikleriyle karşılaştıkları yeni kelimeleri farklı ortamlarda (yazılanların ve konuşulanların meydana geldiği sosyal, kültürel ve dilsel çevre) görmeleri sağlanmış ve farklı ortamlarda kullanmaları için onlara fırsatlar verilmiş bu da öğrencilerin yeni öğrendikleri kelimeleri daha kolay ön bilgileriyle ilişkilendirmelerine imkân tanımıştır.

Deney grubunda gerçekleştirilen iş birlikli öğrenme etkinlikleriyle öğrenciler yeni karşılaştıkları kelimeler hakkında tartışma ortamı yakalamış, yeni öğrendikleri kelimeleri farklı ortamlarda tekrar tekrar kullanma imkânı bulmuş ve öğrenciler, gruplarındaki arkadaşlarından yeni öğrenilen kelimeleri anlamak için yeterince destek almış, bu destekler de onların yeni öğrendikleri kelimeleri daha anlamlı cümlelerde kullanabilmelerine zemin hazırlamıştır. Bu da deney grubundaki öğrencilerin yeni karşılaştıkları kelimeleri daha kolay öğrenmelerine yardımcı olmuştur.

Kelime bilgisi ve onun büyümesi sözel dil (konuşma) çevresinden ve birinin okuma ile ilgili deneyimlerinden güçlü bir şekilde etkilenmektedir. Özellikle erken kazanılan kelime hazinesinin çoğu, sözel çevrede gerçekleşir. Çocuklar ne kadar çok birbirleri ile etkileşim halinde bulunabilecekleri ortamlarda çalışma fırsatları yakalayabilirse o kadar çok kelime ile karşılaşır ve bu kelimelerin anlamlarını öğrenirler. Bu etkileşimsel ortamlarda çocuklar dile ilişkin becerileri daha çok tecrübe ederler ve kullanırlar. Bu deneyimler de doğrudan çocuklarda okuma başarısının artmasına katkıda bulunur. Çocuklar etkin olarak kendi okuma deneyimlerine katıldıklarında daha fazla dile ilişkin becerilerde kazanımlar gösterirler (Udaka, 2009).

Rosenshine ve Stevens (1986) iş birlikli öğrenme gruplarında gerçekleştirilen kelime hazinesi etkinliklerinin öğrencilere karşılaştıkları yeni kelimeleri daha sıklıkla farklı ortamlarda kullanma imkânı sunduğu ve bunun da yeni öğrenilen kelimelerin daha kolay ön bilgilerle ilişkilendirilebilmesini sağladığını belirtmişlerdir. Alhaidari (2006) de iş birlikli öğrenme gruplarında gerçekleştirilen kelime hazinesi etkinliklerinin anlamlı öğrenmeleri artırdığını ve öğrencilerin daha kolay yeni kelimeleri ön bilgileriyle ilişkilendirdiğini belirtmiştir. Ayrıca Senechal (1997), Daniels (1994), Dole, Sloan ve Trathen (1995), Robbins ve Ehri (1994) ve Laflamme (1997) tarafından yapılan

araştırmalar da öğrenme ortamında sağlanan çoklu deneyim ve tekrarların öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirdiği sonuçlarını ortaya koymuştur.

Özelikle geleneksel yaklaşımlarda öğrencilerin çoğunlukla kelimelerin anlamlarını tahmin etmekten, sözlükten bulmaktan, cümle içinde kullanmaktan ve kelimelerin anlamlarını ezberlemekten öteye gitmeyen etkinliklerle çalıştırıldıkları düşünöldüğünde iş birlikli öğrenmelerin yeni kelimelerin öğrencilere öğretiminde ve onların kelime hazinelerinin geliştirilmesinde ne kadar önemli roller üstlendiği açık bir şekilde görölmektedir. Stahl (2003) tipik kelime hazinesi öğretiminde kelimelerin anlamlarının ezberlenmesini içerdiğini bunun da yeni kelimeleri öğrenmek için yeterli olmadığını belirtmiştir. Stahl, metni anlamak için kelimelerin sadece bireysel anlamlarını basitçe ilişkilendirmenin yeterli olmayacağını bundan dolayı kelimelerin anlamlarını ezberlemenin öğretilen kelimeleri içeren metni anlamak için yetersiz olacağını ifade etmiştir. Bunun aksine Stahl, yeni kelimelerin öğretiminde kelimelerin farklı ortamlarda nasıl kullanıldığına ilişkin örneklerin sunulmasının ve bu ortamlarda aynı kelimenin hangi anlamlara sahip olduğunun tartışılmasını gerektiğini açıklamıştır.

Genel olarak öğretmenler, öğrencilerin karşılaştıkları yeni kelimelerin anlamlarının öğretiminde; kelime anlamının tanımlanmasının ve cümle içinde kullanılması gibi geleneksel olarak yapılan etkinliklerin öğrencilerin kelimelerin anlamlarını öğrenmelerini sağlayacağını ve öğrencilerin kelime hazinelerini geliştireceklerini savunmaktadırlar (Vacca vd., 2009; Ryder ve Graves, 1994).

Geleneksel kelime öğretiminde öğretmenler genel olarak bilinmeyen kelimeleri sözlükten arattırırlar, tanımlarını yazdırırlar ve cümle içinde kullanırırlar (Basurto, 2004). Geleneksel yaklaşımlarda kelime listelerini kullanma, kelime tanımlarını ezberleme, kelime hazinesi kitaplarından yararlanma ve sürekli yapılan sınavlarla öğrencilerin yeni kelimeleri öğrenmesi için çaba gösterilir. Fakat bu yöntemlerin hiçbirisi kelime hazinesi öğretilimi konusunda yapılan araştırmaların ve ortaya konulan teorilerin sonuçlarını dikkate almamaktadır (Bromley, 2007; Flanigan ve Greenwood, 2007).

Kelimenin tanımlanması veya cümle içinde kullanılması kelimenin öğrenildiğinden emin olmak için yeterli değildir. Öğrencilerin kelimelerin kısa tanımlarını ezberlemekten çok kelimelerin anlamlarını yapılandırmada aktif olarak yer almaları gerekmektedir (Nagy ve Scott, 2004).

Vacca ve diğeri (2009) kelime hazinesi öğretiminde eğitimcilerin dikkat etmeleri gereken ilkeleri şu şekilde açıklamışlardır:

1. Okuma öncesinde öğrencilerin karşılaşabilecekleri kelimelerin belirlenmesi,
2. Kelimelerin diğeri kelimelerle olan ilişkilerinin açıklanması,
3. Öğrencilere kelimeleri, ön bilgileri ile nasıl ilişkilendireceklerinin öğretilmesi,
4. Metindeki kelimelerin okuma öncesi öğretilmesi, ön bilgilerle ilişkilendirilmesi, okuma sonrası tartışılması ve öğrenilenlerin anlatılması,
5. Kelimelerin sistematik ve derinlemesine öğretilmesi,
6. Kelime öğretimi sürecinde öğrencilerin öğrenmeye ilgilerinin artırılmasıdır.

Stahl (1986) da kelime hazinesini geliştirme sürecinde üç farklı etkili yoldan söz etmiştir. Bunlar; kelimenin hem sözlük anlamına hem de farklı kontekstlerde nasıl kullanıldığına ilişkin bol alıştırma yapılması, bilinen ile yeni öğrenilen bilgiler arasında daha fazla bağlantı oluşturma ya da zihinsel çabanın öğrenme üzerine daha fazla harcanması ve üçüncü yol ise çoklu deneyimler oluşturma sürecidir. Bireyin aynı kelime ile kaç kez karşılaştığı, her seferinde nasıl bir bilgi elde ettiği önemlidir. Dolayısı ile öğrencilere aynı kelime ile ilgili farklı ortamlarda farklı deneyimler sağlama (alıştırma ve tekrarlar), hem kelime hazinesini hem de okuduğunu anlamayı geliştirmede en etkili yollardan biridir. Farklı deneyimlerden gelen öğrenciler kelimelerle farklı dil ortamlarında, çoklu deneyim ve tekrarlarla (dinleme, yazma, konuşma ve okuma) ne kadar çok karşılaşma imkânı yakalarlarsa o kadar çok o kelimeleri öğrenme fırsatı bulurlar (Graves ve Watts-Taffe, 2002; Nagy vd, 1985).

NICHD (2000) kelime hazinesi öğretim sürecinde bolca dinleme ve okuma çalışmalarının yapılmasının, tekrarlı ve çoklu deneyimlerin sunulduğu ortamların kullanılmasının, okuma öncesi metinde sunulan kelimelerin öğretimine yönelik etkinliklerin gerçekleştirilmesinin ve özellikle öğrencilerin birbirlerine yardım edebilecekleri, birbirlerinin deneyimlerini paylaşabilecekleri ortamların oluşturulmasının öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmenin en önemli yolları olarak tanımlamıştır. Yapılan birçok araştırma öğrencilerin özellikle daha fazla etkileşimde oldukları iş birlikli öğrenme ortamlarının yeni kelimelerin öğretiminde çok önemli olduğunu gözler önüne sermiştir (Biemiller ve Boote, 2006; Fukking ve Glopper, 1998; Graves, 1986; NRP, 2000).

Kelime hazinesi öğretim sürecine daha fazla zaman ayırma ve özellikle de bu zamanının daha fazla bilinen ile öğrenilen arasında bağlantılar oluşturmaya harcanması ve farklı stratejilerle desteklenmesi öğrencilerde anlamlı olarak kelime hazinesini geliştirmektedir (Blachowicz, 1987; Gipe, 1979).

Yapılan bu araştırmada da iş birlikli öğrenme gruplarında gerçekleştirilen kelime hazinesi etkinlikleriyle öğrencilerin daha fazla etkileşimde olmalarına fırsatlar verilerek birbirlerinin deneyimlerini paylaşmaları sağlanmış, gerçekleştirilen pek çok etkinlikle öğrencilere çoklu deneyimler ve tekrarlar sunulmuş, yeni kelimelerin öğrenimine daha fazla zaman ayrılmış, öğrencilerin eski öğrendikleri kelimelerle yeni öğrendikleri kelimeler arasında bağlantılar kurabilecekleri çalışmalar gerçekleştirilmiş, öğrencilerin öğrenilen kelimelerin benzerliklerini ve farklılıklarını algılayacakları süreçler oluşturulmuştur. Buna ek olarak gruplarda etkileşim halinde olan öğrencilerin kelimelerin öğreniminde sürekli olarak birbirlerine yardım etmeleri, dönüt vermeleri, metin ipuçlarından yararlanarak kelimelerin anlamlarını bulmaları sağlanmıştır. Ayrıca iş birlikli öğrenme gruplarında okuma öncesinde gerçekleştirilen etkinliklerle öğrencilerin hedef kelimeleri tecrübe etmeleri için çaba gösterilmiştir. Yapılan bu çalışmalarda kelime hazinesi açısından deney grubunda iş birlikli öğrenme gruplarında çalışan öğrenciler lehine anlamlı farkın oluşmasına katkı sağlamıştır. Yapılan birçok çalışma da okuma öncesi gerçekleştirilen kelime öğretimine yönelik etkinliklerin çocukların kelime hazinelerini geliştirdiğini ortaya koymuştur (Brett, Rothlein ve Hurley, 1996; Carney, Anderson, Blackburn ve Blessing, 1984).

Bunun yanında iş birlikli öğrenme çalışmaları sırasında öğrencilerin karşılaştıkları metni yeterince okuma fırsatı yakalamaları, karşılaştıkları yeni kelimelerin yapılarını öğrenmeye yönelik etkinlikler gerçekleştirmeleri, ortam ipuçlarından faydalanmaları, kelimeler arasındaki ilişkileri açıklamaya çalışmaları, gruplardaki öğrencilerin aktif bir şekilde kelime hazinesi etkinliklerine katılmaları da deney ve kontrol grupları arasında kelime hazinesi açısından deney grubu lehine anlamlı farkların oluşmasına katkı sağlamıştır. NRP (2000) tarafından da ifade edildiği gibi iş birlikli öğrenme süreçlerine dâhil edilen bu tarz kelime hazinesi etkinlikleri öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişime katkı sağlamaktadır.

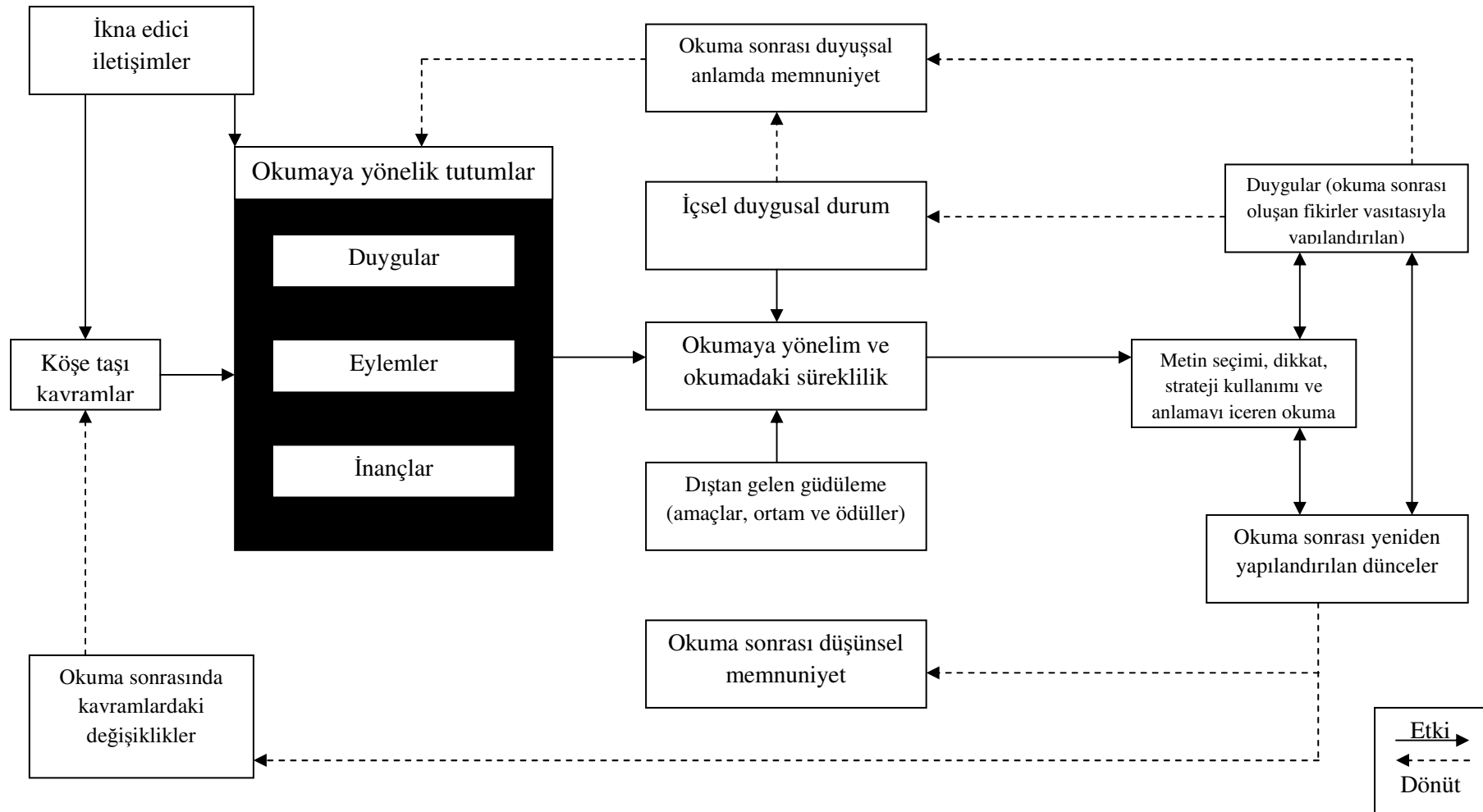
Bu araştırmadan elde edilen “iş birlikli öğrenme etkinlikleri öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmektedir” sonucu, iş birlikli öğrenme yönteminin kelime hazinesi

üzerine etkililiğini inceleyen birçok araştırmanın sonuçlarıyla da tutarlılık göstermektedir. Bu araştırmaların sonuçları da iş birlikli öğrenme yaşantılarının öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmede etkili olduğu bulgularını ortaya koymuştur (Al-Hassan, 2003; Caposey ve Heider, 2003; Cheng ve Ku, 2009; Eldredge, 1990; Eldredge ve Quinn, 1988; Hollingsworth vd., 2007; Madden, Stevens ve Slavin, 1986; Malone ve McLaughlin, 1997; Mooney, 2010 Nobel, 2005; Skeans, 1991; Stevens, 2003; Stevens, Slavin ve Farnish, 1989; Queen, 2009; Yawn, 2008).

5.1.1.4. İş Birlikli Öğrenme ve Okuma Tutumları

Araştırmanın açıklayıcı-sıralı karma yönteminin nicel boyutunda uygulanan yarı deneysel çalışma sonunda elde edilen bulgular, okumaya ilişkin tutumlar açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılıkların oluşmadığını göstermiştir. Bir başka deyişle yapılan istatistiksel analizler iş birlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grupları arasında okumaya ilişkin tutumlar açısından anlamlı bir farkın oluşmadığını göstermiştir. Bu durum araştırmacıyı okuma tutumlarını etkileyebilecek değişkenler üzerinde daha detaylı araştırmalar yapmaya yöneltmiştir.

Hemerick'e (1999) göre bir kişinin okumaya ilişkin tutumları onun duygularını, eylemlerini (hazırbulunuşluğunu), okuma hakkındaki inançlarını içermektedir. Bunların hepsi kişinin okumaya yönelmesi ve okuma sürecini devamlı hale getirmesi üzerinde etkin bir rol oynamaktadır. Okumaya yönelik tutumların oluşmasında pek çok faktör ön plana çıkmaktadır. Bu faktörlerin birbirleriyle olan ilişkileri aşağıdaki şekilde ifade edilmeye çalışılmıştır.



Şekil 9. Tutum, istek (arzu) ve okuma arasındaki ilişkiler

(Mathewson, 2004, s. 1435)'ten uyarlanmıştır.

Yukarıdaki şekil de incelendiğinde okuma tutumlarının gelişiminde birden fazla faktörün etkili olduğu görülmektedir. Mathewson (2004) ifade edilen şekle göre çocuklarda okuma tutumlarını geliştirilmesi için yapılması gereken uygulamaları aşağıdaki gibi açıklamıştır:

1. Öğretmenlerin yukarıda da şekilde gösterilen okuma tutumlarının altında yatan değişkenlerin öğrencilerde güçlendirilmesine yönelik sınıflarında çalışmalar yapmaları gerekmektedir. Bu çalışmalar daha çok öğrencilerde okumaya ilişkin olumlu tutumların oluşmasını sağlayacak kişisel değerler, amaçlar ve benlik kavramının kazandırılmasına yönelik olmalıdır. Bu araştırmanın açıklayıcı-sıralı karma yönteminin nicel boyutunda gerçekleştirilen yarı deneysel çalışma sırasında kullanılan iş birlikli öğrenme yöntemi ile de öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının gelişimine yardımcı olacak bu özelliklerin kazandırılmasına çaba gösterilmiştir. Yapılan birçok çalışma iş birlikli öğrenme etkinlikleri ile birlikte çalışan öğrencilerin duyuşsal ve sosyal yeterliliklerini geliştirdikleri sonucunu ortaya koymuştur. Özellikle bu araştırmalar öğrencilerin iş birlikli öğrenme etkinlikleri ile bireysel sorumluluk alma, birlikte çalışabilme, ortak bir amaç içinde hareket edebilme, kendine güvenme vb. beceriler konusunda önemli gelişmeler sağladıklarını bunun da öğrencilerin kendileri hakkındaki olumlu özelliklere sahip oldukları algısını arttırdığını göstermiştir (Johnson ve Johson, 1983, 2002; Siegel, 2005). Whittinghan ve Stephanie'nin (2009) de belirttiği gibi öğrenme ortamında öğrenciler arasında oluşturulan sosyal etkileşim, onların birbirlerine yardımcı olmalarında, okuma sürecine ilişkin birbirlerini motive etmelerinde etkin rol oynamaktadır. Whittinghan ve Stephanie, öğretmen tarafından okuma aktivitelerinin öğrencilerinin birbirleriyle etkileşim halinde olabilecekleri ortamlarda gerçekleştirilmesinin, öğrencilerin birbirlerine yardım ederek daha fazla başarılı olmalarını ve başarılı olan öğrencilerin de okumaya yönelik daha fazla pozitif tutumlar geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

2. Öğrencilerin kendi seçtikleri farklı kaynakları okuyabilmeleri için fırsatlar sunulmalıdır. Özellikle yapılan birçok araştırma öğrencilere hem aileleri hem de okulda sağlanacak rehberlik doğrultusunda kendilerine çocuk literatüründen hoşlarına giden farklı özgün kaynak ve metinler seçebilmelerine fırsatlar verilmesinin onlarda okuma sürecine yönelik olumlu tutumların arttırılmasında etkili olduğu sonuçlarını ortaya koymuştur (Faver, 2009; Hemerick, 1999; Morrow, 1992; NRP, 2000; Rasinski, 2010;

Rasinki vd., 2010; Vacca vd., 2009; Whittinghan ve Stephanie, 2009; Young ve Barbara, 2009; Zeece ve Wallace, 2009). Dolayısı ile bu araştırmanın yarı deneysel çalışması sırasında böyle bir sürecin oluşmaması, okunan metinlerin programın gereği ders kitaplarında var olanlarla sınırlı kalmış olması deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farkın oluşmamasına neden olmuş olabilir.

3. Öğretmenler öğrencilerin okumaya yönelik isteklerini ve dolayısı ile tutumlarını arttıracak sınıf ortamları ve normları oluşturmalıdır. Sınıfta öğrencilerin seçtikleri farklı türden yazılı materyallerin olduğu bir kitaplığın olması, öğretmenlerin öğrencilerin birbirlerine saygı duyacakları sürekli okuma ortamları oluşturması ve öğrencilerin paylaşımlı okumalar yapacakları etkinliklerin gerçekleştirilmesi bu süreçte etkili olmaktadır. Gambrell (1996) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları da bunu açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu çalışmada öğrencilere öğretmenlerinin kendilerini daha fazla okuma sürecine nasıl dâhil edebilecekleri sorulmuştur. Öğrenciler genel olarak; okuma için daha fazla zamana ihtiyaç duyduklarını (okul saatleri içerisinde), okuma sırasında rahatsız edilmek istemediklerini, öğretmen rehberliğinde kendi seçtikleri kitapları okumak istediklerini, okudukları materyalleri arkadaşları ile paylaşmak istediklerini, zengin bir sınıf kitaplığına sahip olmayı hayal ettiklerini, sınıf önünde kendi favori kitaplarını okumak istediklerini ve öğretmen tarafından güzel sözlerle yaptıkları okumalar için ödüllendirilmeye ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışma da öğretmenlerin ve eğitim ortamının öğrencilerde pozitif okuma tutumlarını geliştirmede ne kadar kritik görevler üstlenmeleri gerektiğini gözler önüne sermektedir. Bu tezin deneysel uygulama sürecinde öğrencilerin birbirlerini destekleyebilecekleri iş birlikli okuma ortamları oluşturulmuş, öğrencilerin her hafta metinleri kendi başlarına okuyabilecekleri ve tartışabilecekleri sessiz okuma çalışmaları da gerçekleştirilmiştir. Ancak öğrencilerin kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda seçilmiş bir kitaplığın olmayışı onlarda daha fazla okuma isteği uyandıracak ve okuma sürekliliği sağlayacak okuma tutumlarının oluşmamasına etki etmiş olabilir

4. Öğretmenlerin okuma sürecini kabul edilebilir (akla yatkın) bir temele oturtmak için güçlü bir dışsal güdülenme aracı kullanmaktan sakınmaları gerekmektedir. Böyle bir durumda öğrenciler sırf öğretmeni memnun etmek için okuma sürecini gerçekleştirebilmektedirler. Buna dikkat eden öğretmenler, öğrencilerin okuma eylemini kendileri için yapmalarını ve süreçten haz almalarını sağlamış olur. Bu

araştırmada da deney grubunda kullanılan grup ödülleri böyle bir etki yapmış olabilir. Öğrenciler yalnızca başarı sertifikası almak adına okuma etkinliklerine etkin bir şekilde katılmış olabilirler. İş birlikli öğrenmelerin en önemli özelliklerinden biri de güdülenme kuramları tarafından desteklenmesidir. Güdülenme kuramları, iş birlikli öğrenme ortamlarında oluşturulan grup ödülllerinin öğrencileri daha fazla öğrenmeye yönlendirdiği konusunda eğitim süreçlerini yapılandırmaktadır (Slavin 1995, 1996). Grup performansları doğrultusunda öğrencileri ödüllendirme, öğrencilerin birbirlerine sosyal destek (grup arkadaşları için güzel sözler söyleme ve cesaretlendirme) sağlayacağı bir ödül yapısının oluşmasına olanak sağlamakta bu da öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla motive etmektedir. Abrami ve Chambers'e (1996) göre iş birlikli öğrenme sürecindeki güdülenmeler üç farklı unsuru içermektedir. Bunlardan birincisi grup başarısına yönelik verilen ödüllerdir. Ödüller, birbirini tanıma ve amaçların başarılması vasıtasıyla öğrencileri birlikte öğrenmeye güdüleyen sonuçla ilgili güdülenme araçlarıdır (dışsal). Bunlardan ikincisi verilen görevlerin öğrencilerin ne kadar ilgisini çektiği ile ilgili olan güdülenme araçlarıdır (içsel). Üçüncü ise öğrencileri, akran desteği (yardım alma), prososyal yönelimler (destek verme) ve katılım (ait olma duygusu) vasıtasıyla öğrenmeye yönlendiren kişiler arası güdülenme araçlarıdır. Abrami ve Chambers, öğrencileri öğrenmeye motive eden, grup üyelerini öğrenmeye cesaretlendiren ve grup üyelerinin öğrenmesine yardım eden grup amaçlarının sadece grup ödülleri vasıtasıyla gerçekleştirilemeyeceğini, bu unsurun öğrenmedeki sürekliliği tek başına sağlamada yetersiz kalacağını ve bundan dolayı sosyal, bilişsel ve duyuşsal gelişimi daha fazla arttıran içsel güdülenme süreçlerinin iş birlikli öğrenme ortamlarında geliştirilmesine ve kullanılmasına daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. İşbirliği, metinden öğrenilen bilginin yapılandırılmasında öğrenciler arasında etkili olan sosyal etkileşimi (Hootstein, 1995; Zahorik, 1996) ve aktif öğrenme süreçlerini öğrenme ortamına dâhil etmektedir. Nichols, 1994). Öğrencilerin okumaya ve öğrenmeye yönelik içsel güdülenmeleri öğrenme ortamında aldıkları sosyal destekle yakından ilgilidir. Öğrenciler öğretmenleri ve akranları tarafından önemsendiklerinde ve kendilerini sınıfa ait hissettiklerinde (Wentzel, 1997) öğrencilerin okumaya yönelik güdülenmeleri artmaktadır. Smith (2004) ve O'Donnel ve Kelly (1999) tarafından da ifade edildiği gibi öğrencileri daha fazla okumaya ve okumamaya yönlendiren şey, okuyucunun okuma sürecine verdiği

içten gelen duygusal tepkidir. Bunun yanında Piaget'in bilişsel teorisi de öğrenme sürecinde içsel güdülenmeyi daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Williams, 2005).

5. Öğretmenler, öğrencileri memnuniyet verici duyguların artmasına yardımcı olacak materyallerin okunması için cesaretlendirmelidirler. Özellikle bu araştırma boyunca da yapılan çalışmaların gereği hem öğrencilerin hem de öğrenci ailelerin bu konuya ilişkin farkındalıkları arttırılmaya çalışılmış ve çocuklarına kendi beğenileri doğrultusunda kitap almaları yönünde tavsiyelerde bulunulmuştur. Özellikle yapılan araştırmalar, öğrencilerin keyif alacakları yazılı materyalleri okumalarının onlarda okuma eyleminin sürekli hale gelmesini ve okuma tutumlarını arttırdığı göstermiştir (Wiesendanger, Braun ve Perry, 2009). Çocuğun okuma becerilerinin gelişiminde etkili olan faktörlerden biri de ailenin sosyo-ekonomik düzeyidir. Ekonomik şartlardan dolayı çok fazla okuma materyalleri ile deneyimleri olmayan çocuklar okula başladıklarında bu deneyimleri olan akranlarına nazaran okuma becerilerinin kazanımında daha fazla sıkıntı yaşamaktadırlar (Feiler, 2005). Dolaysı ile bu süreç ailelerin çocuklarına yeterince okuma açısından model olamamasına neden olmaktadır. Çocuklar duydukları ve gördükleri şeyi model olarak öğrenirler. Ev ortamında çocuğun model alacağı bir süreç oluşmuyorsa okumayı öğrenmesi, ev ortamında gerekli okuma desteğini alan akranlarından daha zor olacaktır (Duke ve Purcell-Gates, 2003; Kindervater, 2010). Dolaysı ile bu ifade eldenler de deney ve kontrol grupları arasında okuma tutumları açısından anlamlı bir farklılığın oluşmamasına neden olmuş olabilir.

6. Öğretmenler öğrencilerin okuma için hazırbulunuşluk düzeylerini arttırmalıdır. Özellikle bu süreç öğrencilerin hem okulda hem de evde kendi ilgileri doğrultusunda okuyabilecekleri çok farklı ilginç yazılı kaynaklara yönlendirilmesi ile gerçekleşebilir. Daha önce de ifade edildiği gibi bu araştırma da böyle bir durumun farkı nedenlerden dolayı oluşmamış olması da okuma tutumları açısından bir farklılığın oluşmamasına neden olmuş olabilir.

7. Öğretmenler öğrencilerin uygun güçlükteki metinleri okumaları için yardımcı olmalıdırlar. Okuma memnuniyetine ilişkin duyguların ve fikirlerin birçoğu okuma sonucunda oluşur. Bazı duygular ise okuma sürecinin kendisinden kaynaklanabilir. Eğer öğrenciler okudukları metinlerden anlamı çıkarmada güçlüklerle karşılaşıyorlarsa okuma sürecine ilişkin olumsuz tutumlar sergileyebilirler. Öğretmenler öğrencilerin bağımsız ve akıcı okuma düzeylerindeki metinleri okumalarını sağlayarak bu

olumsuzlukları ortadan kaldırılabirler. Miller ve Veatch (2010) öğrencilere sağlanacak okuma materyallerinin güçlük açısından bağımsız okuma düzeyinde olması öğrencilerin kendilerini iyi birer okuyucu olarak algılamalarını ve bunun da öğrencilerde okumaya yönelik güdülenmenin ve tutumların artmasına yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu araştırmada da 10 haftalık deneysel çalışma boyunca 2008-2009 eğitim öğretim yılı için Milli Eğitim Bakanlığının ilköğretim beşinci sınıflarda okutulması üzere Kırşehir iline göndermiş olduğu Türkçe dersi kitaplarındaki metinler kullanılmıştır. Ulusoy (2006b) tarafından da ifade edildiği gibi Türkiye de metinlerin güçlük düzeylerinin belirlenmesi noktasında çok büyük boşluklar bulunmaktadır ve uyarlama yapılan okunabilirlik formülleri (Ateşman, 1997) de Türkçe'nin dilbilimsel özelliklerine uymamaktadır. Dolayısı ile Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okutulması uygun görülen ders kitaplarındaki metinlerin çocukların bağımsız okuma düzeylerine uygun olup olmadığının nasıl belirlendiği önem teşkil etmektedir. Çünkü metnin güçlüğüünün belirlenmesinde birçok faktör etkili olmaktadır. Okunabilirlik, bir metnin diğerinden daha kolay bir şekilde okunması ve anlaşılmasıdır. Metnin keyif verici ve ilgi çekici olmasıdır. Metindeki kelimelerin, metnin içeriğinin ve kendisini oluşturan bileşenlerin anlaşılır olmasıdır. Yazılı materyal ile okuyucunun metni anlamasını sağlayan okuma becerisinin, ön deneyimlerinin, güdülenmelerinin ve okumaya ilişkin tutumlarının ne kadar uyumlu bir şekilde etkileşim gösterdiği (DuBay, 2004). Görüldüğü üzere hem okuyucudan hem de metinden kaynaklanan birçok unsur metinlerin güçlüğüünün belirlenmesinde etkin rol oynamaktadır. Dolayısı ile bu durum da öğrencilerin okuma tutumları arasında bir farklılığın oluşmamasına neden olmuş olabilir.

8. Öğretmenlerin öğrencilere başarılı okuma için gerekli olan becerileri kazandırmaları gerekmektedir. Özellikle akıcı okuma, okuduğunu anlama, kelime hazinesi ve okuma stratejilerinin kullanımı gibi becerilerin öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Bunlar da öğrencilerde olumlu okuma tutumlarının geliştirilmesinde etkin rol oynamaktadır. Bu araştırmada kullanılan iş birlikli öğrenme etkinlikleri ile öğrencilere bu beceriler kazandırılmaya çalışılmıştır. Daha önce de ifade edildiği üzere NRP (2000) tarafından yayınlanan rapor, iş birlikli öğrenme yaşantılarını öğrencilerde akıcı okuma, kelime hanesi ve okuduğunu anlamayı geliştirmenin en önemli yollarından biri olarak göstermiştir. Ayrıca bu rapor iş birlikli öğrenme etkinlikleri ile öğrencilerin anlama stratejilerini daha iyi öğrendiklerini ve okunan metni anlamak için bu stratejileri daha iyi kullandıklarını ifade etmiştir.

9. *Ailelerin ve öğretmenlerin okumaya ilişkin tutumları, sağlanan okuma çevresinin zengin ve materyallerin çocukların ilgilerini çekecek özelliklere sahip olması çocuklarda olumlu okuma tutumlarının geliştirilmesinde etkili olmaktadır.* Daha önce de ifade edildiği gibi araştırma boyunca araştırmacının uyguladığı iş birlikli öğrenme yöntemi ile çocuklarda okuma tutumlarının geliştirilmesine çaba gösterilmiştir. Ancak, aileden ve okuldan kaynaklanan durumlar süreci olumsuz yönde etkilemiş olabilir. Bu da öğrencilerin okuma tutumları arasında anlamlı farkların oluşmamasında etkili olmuş olabilir.

Görüldüğü üzere öğrencilerde okuma tutumlarının gelişimini etkileyen birçok faktör ön plana çıkmaktadır. Genel olarak yukarıda ifade edilenler değerlendirildiğinde, iş birlikli öğrenmelerin öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının geliştirilmesinde önemli bir faktör olduğu ama tek başına iş birlikli öğrenmelerin çocuklarda okuma tutumlarının geliştirilmesinde yeterli olmadığı, çocuklarda okuma tutumlarının geliştirilmesinde pek çok değişkenin dikkate alınması gerektiği görülmektedir. Elde edilen bilgiler doğrultusunda 2. kontrol grubu öğretmeni ile yukarıda ifade edilen hususlara ilişkin yapılandırılmamış informel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde 2. kontrol grubu öğretmenine çalışmalar sırasında öğrencileri daha fazla okumaya teşvik etmek, okuma alışkanlıklarını geliştirmek ve okuma sürecine karşı isteklendirmek için neler yaptıkları sorulmuştur. 2. kontrol grubu öğretmeni Türkçe ders kitabındaki metinlere ek olarak sınıfa öğrencilerin hoşlanacağını umduğu çalışma boyunca işlenen temalarla ilgili farklı türde metinler getirdiğini, öğrencilerin kendi seçtikleri kitapları okumaları için cesaretlendirdiğini, her hafta öğrencilerin okudukları kitapları sınıfta sunmaları için fırsatlar verdiğini ve bu doğrultuda çok okuyan öğrencileri ödüllendirdiğini belirtmiştir. Dolayısı ile gruplar arasında okuma tutumları açısından bir farklılığın oluşmamasında 2. kontrol grubundaki öğretmenin yukarıda ifade edilen okuma tutumlarını etkileyen değişkenlerle ilgili gerçekleştirmiş olduğu eylemler de etkili olmuş olabilir.

Yapılan açıklamalara ek olarak birçok araştırma, okuma tutumlarının gerçek yaşam deneyimlerine dayalı ve aynı zamanda öğretmen ve aileyi de içine alan birikerek artan uzun bir süreçten oluştuğunu ifade etmişlerdir (Kush vd., 2005; McKenna, 1995; McKenna ve Stahl, 2003; McKenna, Stratton, Grindler ve Jenkins, 1995). Bu açıdan bakıldığında araştırmanın uygulama süresi olan 10 haftalık zaman diliminin

öğrencilerde istenilen düzeyde okuma tutumlarının gelişmesinde yeterli olmadığı söylenebilir.

Literatür incelendiğinde birçok araştırmanın sonuçlarının iş birlikli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının geliştirilmesinde etkili olduğu sonuçlarını ortaya koyduğu görülmüştür (Caposey ve Heider, 2003; Donna 1992; Güngör, 2005; Güngör ve Açıköz, 2006; Hollingsworth vd., 2007; Meyer 2010; Stevens vd., 1991; Susar, 2006). Bu araştırmalar, öğrenciler arasında oluşan sosyal etkileşimin öğrenmeyi kolaylaştırdığı bunun da okumaya ilişkin olumlu tutumların artmasına yardımcı olduğunu vurgulamışlardır.

Ancak, iş birlikli öğrenme etkinliklerinin okumaya ilişkin tutumlar üzerindeki etkiliğini inceleyen bazı araştırmaların sonuçları da iş birlikli öğrenmelerin öğrencilerin okuma tutumlarının geliştirilmesinde etkili olmadığı sonuçlarını ortaya koymuştur (Ghaith ve Bouzeineddine, 2003; Menikoff, 1999; Sevens ve Slavins, 1995b). Bu doğrultuda bu araştırmadan elde edilen “iş birlikli öğrenme etkinlikleri deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır” sonucu, ifade edilen araştırmaların sonuçları ile de tutarlılık göstermektedir.

5.1.2. Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Nitel Boyutunun Bulgularının Tartışılması

Bu bölümde öğrencilerin ve öğrenci velilerinin iş birlikli öğrenme yöntemine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular ilgili literatür doğrultusunda tartışılmıştır.

5.1.2.1. Öğrencilerin İş Birlikli Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşleri

Öğrencilere uygulanan nicel anket formundan ve öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgular bu bölüm altında birleştirilerek tartışılmıştır.

Nicel anket formundan elde edilen bulgular deney grubundaki öğrencilerin genel olarak iş birlikli öğrenme etkinlikleriyle çalışmayı sevdiklerini, çalışmalar sırasında verilen görevleri genel olarak anladıklarını, çalışmalar sırasında çok fazla zorlanmadıklarını, etkinlikler sırasında birbirlerinin fikirlerini olabildiğince dinlemeye çalıştıklarını, yapılan etkinlikler sırasında birbirleriyle iyi anlaştıklarını, çalışmalar sırasında birbirlerine yardım ettiklerini ve Türkçe derslerinde iş birlikli öğrenme etkinlikleri ile çalışmaya devam etmek istediklerini göstermiştir.

Diğer taraftan öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerden elde edilen bulgular literatüre ve görüşme sorularına dayalı oluşturulan yedi farklı temayı ortaya çıkarmıştır. Yüz yüze etkileşim teması altında değerlendirilen öğrenci görüşlerinde görüşmeye katılan öğrencilerin buldukları gruplarda başarı için birbirlerinin çabalarını kolaylaştırmaya çalıştıkları, pozitif öğrenme ortamı oluşturma çabası içinde oldukları, çalışmalar için birbirlerini güdüledikleri ve grup amaçlarına ulaşmak için birbirlerini başarılı kılmaya çalıştıkları anlaşılmıştır. Yapılan birçok araştırma iş birlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı öğrenme gruplarında öğrenciler arasında oluşan sosyal uyumun öğrencilerdeki yüz yüze etkileşimi arttırdığı bunun da öğrencilerin iş birlikli öğrenme etkinlikleri sırasında birbirlerine yardım ederek, paylaşarak, birbirlerini cesaretlendirerek, birbirlerine açıklama yaparak, tartışarak ve birbirlerine öğreterek öğrenme etkinliklerini gerçekleştirdikleri sonuçlarını ortaya koymuştur (Hancock, 2004; Kagan, 1989-1990; Karnes ve Collins, 1997; Marr, 1997; Morris, 2008; Shachar ve Sharan, 1994; Slavin, 1980; Slavin ve Cooper, 1999). Öğrencilerin bu tema altında ifade ettikleri görüşler de belirtilen araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Olumlu bağımlılık teması altında değerlendirilen öğrenci görüşlerinde görüşmeye katılan öğrencilerin bir görevi tamamlamak için kendi çabaları ile diğer grup üyelerinin çabalarını birleştirip, ortak bir amaç doğrultusunda hareket etmeye çaba gösterdikleri doğrultusunda kendilerini ifade ettikleri görülmüştür. Yine yapılan birçok araştırma iş birlikli öğrenme gruplarında çalışan öğrencilerin hangi yaş ve sınıf düzeyinde olursa olsun verilen görevleri tamamlamak için birbirlerine ihtiyaç duyduklarını ve grup çalışmaları sırasında gruptaki her bir öğrencinin kendi ve grup amaçlarını gerçekleştirmek için birlikte hareket etmek zorunda oldukları sonucunu ortaya koymuştur (Johnson ve Johnson, 1983; Johnson, Johnson ve Smith, 1991; Williams, 2005). Yine bu anlamda öğrencilerin bu tema altında ifade ettikleri görüşler de literatürdeki birçok çalışmanın sonuçları ile tutarlılık göstermektedir.

Bireysel sorumluluk teması altında değerlendirilen öğrenci görüşlerinde görüşmeye katılan öğrencilerin iş birlikli öğrenme etkinlikleri sırasında bir görevi tamamlamak için birbirlerine daha çok yardımcı oldukları, grup çalışmaları için birbirlerini cesaretlendirdikleri, grup başarısı için tüm grup üyelerinin bireysel olarak üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirdiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Yapılan literatür taramasından elde edilen araştırmalar da iş birlikli öğrenme ortamlarında

gruplardaki her bir öğrencinin bireysel olarak değerlendirilmesinin ve öğrencilerin elde ettikleri puanlara göre grup başarısının belirlenmesinin gruptaki her bir öğrencinin aldığı sorumluluğu yerine getirmesini sağladığı bunun da beraberinde başarıyı getirdiği sonuçlarını ortaya koyduğu görülmüştür. Ayrıca bu çalışmalar verilen bireysel sorumluluklar doğrultusunda hangi öğrencinin daha fazla yardım, destek ve rehberliğe ihtiyaç duyduğunun daha hızlı bir şekilde anlaşıldığını ve bu doğrultuda grup arkadaşlarından gerekli olan yardımı aldığını belirtmişlerdir (Alhaidari, 2006; Alharbi, 2008; Johnson vd., 1991; Slavin, 1980, 1995, 1996; Slavin ve Cooper, 1999; Williams, 2005). Sonuç olarak öğrencilerin bireysel sorumluluk teması altında toplanan görüşleri de literatürde var olan araştırmaların bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

Kişiler arası beceriler teması altında değerlendirilen öğrenci görüşlerinde görüşmeye katılan öğrencilerin daha başarılı olmak için grup içerisinde birbirlerini tanımaya çalıştıkları, iş birlikli öğrenme etkinlikleri ile birbirlerine olan güvenlerinin arttığı, kendi aralarında daha anlaşılır iletişim kurmaya çaba gösterdikleri, birbirlerini kabul etmeyi öğrendikleri ve bu sayede birbirlerine daha fazla destek oldukları anlaşılmıştır. Özellikle bu araştırmanın farkındalık programı süresince araştırmacı tarafından deney grubundaki öğrencilere iş birlikli öğrenme etkinlikleri sırasında kullanmaları gereken sosyal beceriler farklı etkinliklerle kazandırılmaya çalışılmış ve bir arada nasıl çalışabileceklerine ilişkin öğrencilere model olunmuştur. Johnson ve diğerleri (1986), iş birlikli öğrenme çalışmaları sırasında öğrencilerin kendilerinin ve grup arkadaşlarının öğrenmelerinden sorumlu olmalarının, hem grubun hem de kendilerinin sorumluluklarını üstlenmelerinin, birbirlerini başarılı kılmak için çalışmalarının, birbirlerini öğrenme için cesaretlendirmelerinin, birbirlerine bir arada nasıl çalışabileceklerine ilişkin gerekli sosyal becerileri öğretmeye gayret etmelerinin iş birlikli öğrenme gruplarındaki öğrencilerin birbirleriyle daha sağlıklı ilişkiler geliştirmelerini sağladığını ifade etmişlerdir. Slavin (1982), fillerin büyüklüklerinden, çitelerin hızlarından ve insanların da başkalarıyla işbirliği yaptığından dolayı hayatta kalabildiklerini belirtmiş, insanlar arasında sağlanan bu işbirliğinin onları başarıya ulaştırdığını savunmuştur. Yine Williams (2005) öğrencilerin her birinin iş birlikli öğrenme çalışmaları sırasında kendi bireysel özellikleri doğrultusunda liderlik rolleri üstlendiklerini, iş birlikli öğrenmelerin öğrencilerin karar verme süreçlerini geliştirdiğini, grup içerisinde güven inşa ettiğini ve öğrenciler arasında etkili bir iletişimin oluşmasına yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Nam (2008) ise öğrencilerin iş

birlikli öğrenme gruplarında verilen görevleri yerine getirerek grup amaçlarının gerçekleştirilmesi çabasında olduklarını bunun da öğrenciler arasında etkili ve iyi bir iletişimin gelişmesini sağladığını belirtmiştir. Yapılan birçok araştırma da iş birlikli öğrenmelerin akranların grup içerisinde birbirilerine ve yine öğretmenlerin öğrencilere model olmalarını sağlayarak öğrencilerin lider olma, karar verme, güven oluşturma vb. sosyal becerileri geliştirmelerine yardımcı olduğu sonuçlarını ortaya koymuştur (Chen, 2005; Chester, 2009; Graham, 2005; Johnson ve Johnson, 1974, 1987; 1994; 2000; Slavin, 1995). Sonuç olarak öğrencilerin kişiler arası beceriler teması altında toplanan görüşleri de literatürde var olan araştırmaların ortaya koymuş oldukları ile tutarlılık göstermektedir.

Grup işleyişi teması altında değerlendirilen öğrenci görüşlerinde görüşmeye katılan öğrencilerin genel olarak daha etkili çalışma ilişkileri oluşturarak grup amaçlarına nasıl ulaşabileceklerini tartıştıkları ve grup içinde yapılacak çalışmaların planlanıp yürütülmesi ve değerlendirilmesi konusunda görüş alışverişinde buldukları anlaşılmıştır. Johnson ve Johnson (1994), iş birlikli öğrenme ortamlarının öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenme sürecinde yer almalarını, aktif olan öğrencilerin etkinlikler sırasında sürekli olarak gruplarının nasıl çalıştıklarını denetleyebildiklerini ve gerekli olduğu anda iş birlikli öğrenmelerin öğrencilere grup işleyişindeki eksiklikleri giderebilme fırsatları sunduğunu belirtmiştir. Yine Chen (2005), iş birlikli öğrenme çevrelerinin öğrencilerin hangi davranışların grup çalışmalarını güçlendirdiğini veya hangi davranışların grup çalışmalarını güçleştirdiğini kolayca fark etmelerini ve buna göre gruplarını başarılı kılmak için gerekli önlemleri almalarına yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Diğer taraftan Dornyei (1997), grup işleyişinin denetlenmesinin, grup işleyişinin devamlılığını sağladığını, gerekli olan sosyal becerilerin öğrenimini kolaylaştırdığını ve grup üyelerinin çalışmalara katılımları hakkında gerekli dönütleri almalarına yardımcı olduğunu açıklamıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin grup işleyişi teması altında ifade ettikleri görüşler de literatürde var olan araştırmaların ortaya koymuş oldukları ile tutarlılık göstermektedir.

Çatışma çözüm becerileri teması altında değerlendirilen öğrenci görüşlerinde görüşmeye katılan öğrencilerin grup içinde kendi aralarındaki tartışmaları engelleyerek, birbirlerini sakinleştirmeye çalışarak ve birbirlerinin fikirlerini anlamaya çalışarak grup içerisinde yaşanan problemlerle başa çıkmaya çaba gösterdikleri anlaşılmıştır. Herhangi

bir öğrenme ortamında fikirler ve görüşler arasında yaşanan çatışmanın engellenmesi mümkün değildir. Öğretmen ne yaparsa yapsın bu problemler ortaya çıkar ve gelişir. Genel olarak bu problemler öğrenciler arasında, öğretmen ve öğrenci arasında ve öğrencilerin anladığıyla yeni öğrenilenler arasında yaşanmaktadır (Johnson ve Johnson, 1979). Jonson ve diğerleri (1991) öğrenme ortamında yaşanan bu çatışmaların engellenebileceğini fakat öğretmenlerin ve öğrencilerin yeterli düzeyde etkili çatışma çözüm becerilerine sahip olmadıklarını, öğretmenlerin öğrenme ortamındaki bu çatışma durumlarını engelleyerek öğrencilerin güdülenmelerini, yaratıcı düşüncelerini, bilişsel gelişimlerini ve öğrenmelerini arttıracaklarını ifade etmişlerdir. Jolliffe (2007) sınıf içinde yaşanan çatışma durumlarının iyi yönlendirildiği takdirde yapıcı bir potansiyele sahip olduğunu ifade etmiştir. Birçok araştırma (Johnson ve Johnson 1979, 1983, 1989, 1991, 1994, 2000; Jolliffe 2007; Slavin, 1995; Tjosvold, 1998) öğrencilerin fikirleri, düşünceleri, sonuçları ve teorileri arasında yaşanan anlaşmazlıkların tüm öğrenme ortamları için önemli bir kaynak olduğunu, bu ortaya çıkan anlaşmazlıkların (yapıcı tartışmaların) iyi yönlendirildiği takdirde öğrenme ortamında kavramsal çatışmanın oluşmasını ve öğrencilerin kendi fikirlerinden şüphe duymasını sağlayacağını, bilgiye yönelik bir merak uyandıracığını, öğrencilerin bilişsel ve ahlaki anlamda bir üst seviyeye aktarılmasına olanaklar sunacağını, öğrencilerin bakış açısını kazanmalarına yardımcı olacağını, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve problem çözme becerilerini geliştireceğini ve güdülenmelerini arttıracığı sonuçlarını ortaya koymuştur. Literatürdeki birçok araştırma (Chen, 2005; Dörnyei, 1997; Johnson, 1981; Johnson ve Johnson, 1974, 1979, 1985; Jolliffe 2007; Slavin, 1995, 1996; Smuck ve Smuck, 2001; Stephan ve Finlay, 1999; Tjosvold, 2008) iş birlikli öğrenme ortamlarını öğrencilerdeki çatışma çözüm becerilerinin gelişimini etkileyen ve yapıcı tartışma ortamlarının oluşmasına kaynak sağlayan en önemli yollardan biri olarak göstermektedir. Özellikle bu araştırmalar iş birlikli öğrenme gruplarının farklı ön deneyimlere, cinsiyetlere, vb. farklılıklara sahip öğrencilerden oluştuğunu bu özel durumun da daha kolay fikirler, görüşler, teoriler, yaşantılar, kişisel özellikler arasında tartışma ortamı yarattığını ve iş birlikli öğrenme etkinliklerinin doğasının gereği kullandığı farklı yollarla bu tartışma ortamlarını yapıcı bir hale getirdiğini ifade etmişlerdir. Bu yolları da aşağıdaki gibi belirtmişlerdir:

1. Tartışma ortamının yapıcı bir hale gelebilmesi için ortamdaki bilgi alışverişinin doğru bir şekilde yapılması gerekmektedir. İş birlikli öğrenme ortamları

iletişimin açık ve dürüst bir şekilde olmasına yardımcı olur. İş birlikli öğrenme ortamları diğer yöntemlerle karşılaştırıldığında daha fazla sözel iletişim sağlar, öğrencilerin farklı fikirleri ve düşünceleri aramalarına yönelik çaba göstermeleri için fırsatlar sunar, öğrencilerin birbirlerinin fikirlerine daha fazla dikkat vermeleri için ortam hazırlar, daha fazla öğrencilerin birbirlerinin fikirlerinden etkilenmelerini sağlar ve öğrencilerin birbirlerini anlamalarındaki güçlükleri azaltır.

2. Tartışma sürecinin yapıcı olması için öğrencilerin kendi fikirlerini özgürce ifade edebilecekleri ortamların oluşması gerekmektedir. İş birlikli öğrenme etkinlikleri diğer yöntemlerle karşılaştırıldığında, iş birlikli etkileşim yoluyla öğrenciler arasında daha fazla güven oluşmasına yardımcı olur. Yine grup ortak amaçları öğrencilerin birbirlerini birey olarak görmelerini ve birbirlerinin başarı çabalarını kabul etmelerini sağlamaktadır.

3. İş birlikli öğrenme yaşantıları diğer çalışmalarla karşılaştırıldığında daha fazla yapıcı tartışma ortamları oluşturur.

4. Yapıcı tartışma ortamları duygular, fikirler ve bilgiyle ilgilenmeyi gerektirir. İş birlikli öğrenme deneyimleri, diğer insanların ne hissettiklerini ve niçin bu şekilde hissettiklerini anlamayı sağlayan becerinin (empati) gelişimine yardımcı olur.

5. Ortaya çıkan tartışmanın nasıl tanımlandığı, onun çözümünde önemli bir etkidir. İş birlikli ortamlarda problem birlikte çözülmesi gereken bir unsur olarak tanımlanmaktadır.

6. Yapıcı tartışmalar öğrencilerin kendi durumlarıyla ilgili benzerlikleri ve farklılıkları fark etmelerini gerektirir. İş birlikli öğrenme ortamlarında tartışmaya katılan öğrenciler kendi durumlarıyla ilgili benzerlikleri ve farklılıkları diğer yaklaşımlarla karşılaştırıldığında daha kolay bir şekilde fark edebilmektedirler.

Sonuç olarak öğrencilerin bu tema altında ifade ettikleri görüşler de iş birlikli öğrenme yönteminin öğrencilerde çatışma çözüm becerilerini daha fazla geliştirdiği sonuçlarını ortaya koyan araştırmalarla tutarlılık göstermektedir.

Yaşanan güçlükler teması altında değerlendirilen öğrenci görüşlerinde görüşmeye katılan öğrencilerin genel olarak çalışmaların ilk zamanlarında iş birlikli çalışmalara ve iş birlikli etkinliklere tam olarak adapte olmamaktan kaynaklı problemlerle karşılaştıkları ve problemlerin sürece daha fazla uyum sağlamaları ile

birlikte ortadan kalktığı şeklinde kendilerini ifade etikleri anlaşılmıştır. O'Donnell ve Kelly (1994) iş birlikli öğrenme gruplarının sürekli yüksek düzeyde bir performans sergileyemeyebileceğini, bazı grup elemanlarının grubun çalışma performansını düşürebileceğini, bazı grup üyelerinin üstlendikleri sorumlulukları yerine getirmeyebileceğini ve diğer grup üyelerini olumsuz yönde etkileyebileceklerini (sosyal olarak zaman geçirme), yine bazı grup üyelerinin verilen göreve karşı göstermiş olduğu ilgisizliğin ve iletişim kurmadaki başarısızlığının (bilişsel zaman geçirme) iş birlikli öğrenmeler sürecinde problemler oluşturabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca iş birlikli öğrenme ortamlarında sunulan etkinliklerin güçlüğünün de tüm grup üyelerinin çalışma sürecine katılımını etkileyebileceğini ve grup ödülleri kazanmaya odaklanan öğrencilerin verilen görevlerin önemli noktalarını kaçırabileceklerini ifade etmişlerdir. Yine bu problemlerin en aza indirgemenin yolu olarak da iş birlikli öğrenme uygulamalarının sınıf ortamında kullanılmadan önce uygulamaya ilişkin iyi bir planlamanın yapılması (Öğretmenin rolü ne olacak, Gruplar kaçar kişilik oluşturulacak, Gruplar homojen mi yoksa heterojen mi olacak, Hangi etkinlikler kullanılacak, Öğrencilere ödüller verilecek mi ve Çalışmalar sırasında hangi problemler ortaya çıkabilir?) ve öğrencilerin iş birlikli öğrenme konusundaki yeterlilikleri doğrultusunda farkındalık programlarının gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yine birçok araştırmada iş birlikli öğrenme çalışmaları sırasında oluşabilecek problemlerin daha önceden öğrencileri iş birlikli öğrenme çevrelerine adapte etmeye yönelik gerçekleştirilecek farkındalık programları ile en aza indirgenebileceği ve özellikle bu farkındalık programlarında öğrencilerin çatışma çözüm becerilerinin geliştirilmesine ağırlık verilerek süreçte oluşabilecek problemlere yönelik öğrencilerin hazırlıklı duruma getirilebileceği ifade edilmiştir (Johnson ve Johnson, 2002; Johnson ve Johnson, 2003; Johnson, Johnson ve Smith, 2007). Dolayısı ile bu araştırmanın açıklayıcı-sıralı karma yönteminin nicel boyutunda kullanılan yarı deneysel çalışma öncesi gerçekleştirilen farkındalık programı ile hem deney grubundaki öğrencilere hem de deney grubundaki öğrenci velilerine iş birlikli öğrenme sürecine karşı farkındalık kazandırılmaya çalışılmış ve yine deney grubundaki öğrencilerin iş birlikli çalışma becerileri ile ilgili yeterliliklerinin arttırılmasına çaba gösterilmiştir. Özellikle yukarıda ifade edildiği gibi iş birlikli öğrenme yönteminin uygulanmadan önce çok iyi bir şekilde planlanması ve uygulanacak öğrencilerin bu yöntemle nasıl çalışacaklarına ilişkin farkındalıklarının artırılması gerekmektedir. Bu araştırmada da farkındalık süresinin bir ayla

sınırlandırılması ve deney grubundaki öğrencilerin daha önce hiçbir şekilde iş birlikli öğrenme uygulamalarıyla tanışık olmamaları öğrencilerin deneysel çalışmanın ilk zamanlarında bazı güçlükler yaşamalarına neden olmuş olabilir.

Öğrencilerin iş birlikli öğrenme süreci hakkındaki görüşlerinin tartışıldığı bu bölüm genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin görüşleri de bu araştırmanın nicel boyutunda istatistiksel olarak niçin deney grubu lehine anlamlı farkların oluştuğunu daha açık ve detaylı bir şekilde ortaya koymaktadır.

5.1.2.2. Öğrenci Velilerinin İş Birlikli Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşleri

Bu bölümde öğrenci velilerinden elde edilen elde edilen bulgular tartışılmıştır. Öğrenci velileri ile yapılan odak grup görüşmelerden elde edilen bulgular literatüre ve görüşme sorularına dayalı oluşturulan üç farklı tema altında toplanmıştır. Olumlu bağımlılık teması altında öğrenci velilerinin, öğrencilerin verilen görevleri tamamlamak için birlikte hareket ettiklerini ve bir görevi tamamlamak için öğrencilerin birbirlerine ihtiyaç duyduklarını ifade ettikleri anlaşılmıştır. Bu anlamda öğrenci velilerinin bu tema altında toplanan görüşleri, öğrencilerin iş birlikli öğrenme yöntemi hakkında ifade ettikleri ve olumlu bağımlılık teması altında toplanan görüşleri ile tutarlılık göstermektedir. Johnson ve diğerlerinin (2007) de ifade ettiği gibi iş birlikli öğrenmelerin öğrenme ortamındaki başarısının en önemli gücü, teoriler, araştırmalar ve gerçekleştirilen uygulamalı çalışmalar tarafından etkiliğinin ispatlanmış olmasıdır. Özellikle sosyal bağımlılık, gruptaki her bir öğrencinin amaçlarının başkalarının eylemlerinin etkisiyle başarılı olduğunda ortaya çıkar. Doğal olarak öğrenciler iş birlikli çalıştıklarında grup amaçlarını gerçekleştirebilir ve birbirlerin çabalarını cesaretlendirerek başarıya ulaşabilirler. Gruptaki her bir öğrencinin başarısı, diğerlerinin azim ve çabasına bağlıdır (Johnson ve Johnson, 1992). Yapılan birçok araştırma (Johnson ve Johnson, 1992, 2000; Kagan, 1989-1990, 1995; Slavin, 1980, 1991, 1996) da iş birlikli öğrenme ortamlarının öğrenciler arasında olumlu bağımlılığı artırdığı sonucunu ortaya koymuştur. Dolayısı ile öğrenci velilerinin bu tema altında ifade etmiş oldukları görüşler, iş birlikli öğrenme yönteminin öğrenciler arasında olumlu bağımlılığı arttırdığı sonucunu ortaya koyan araştırmalarla tutarlılık göstermektedir.

Kişiler arası beceriler teması altında değerlendirilen öğrenci velileri görüşlerinde görüşmeye katılan öğrenci velilerinin, öğrencilerin iş birlikli öğrenme ortamlarında iletişim becerilerini geliştirdiklerini, öğrencilerin birbirlerini daha iyi tanımaya

başladıklarını ve öğrencilerin aynı ortamda çalışmaktan rahatsızlık duymayıp birbirlerini kabul ettiklerini ifade ettikleri anlaşılmıştır. Öğrenci velilerinin bu tema altında ifade ettikleri de öğrenci görüşleri ile tutarlılık göstermektedir. İş birlikli öğrenme üzerine yapılan birçok çalışma iş birlikli öğrenme etkinliklerinin öğrenciler arasında liderlik, karar verme, güven oluşturma, problemlerin çözümü ve doğru iletişim kurma gibi sosyal becerileri geliştirerek başarıyı artırdığı sonuçlarını ortaya koymuştur (Chen, 2005; Dörnyei, 1997; Feagins, 2002; Kagan, 1989-1990; Johnson ve Johnson, 2003; Slavin, 1996). Öğrenci velilerinin bu tema altında belirttikleri görüşler, iş birlikli öğrenmelerin başarı için gerekli olan bireyler arasındaki sosyal becerileri geliştirdiğini ortaya koyan araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Tutumlar ve akademik başarı altında değerlendirilen öğrenci velileri görüşlerinde görüşmeye katılan öğrenci velilerinin genel olarak çocuklarının bu çalışmalarla Türkçe derslerindeki başarılarının yükseldiğini, çocuklarının okuma becerilerinin geliştiğini ve iş birlikli öğrenme sürecine ilişkin hem kendilerinin hem de çocuklarının olumlu tutumlara sahip olduklarını ifade ettikleri anlaşılmıştır. Ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan birçok araştırma iş birlikli öğrenme yönteminin hem farklı okuma becerileri (Alhaidari, 2006; Güngör, 2005; Güngör ve Açıkgöz, 2005; Kuşdemir, 2007; Susar, 2006; Slavin vd., 2009) hem de farklı konu alanları (Işık, 2007; İflazoğlu, 2003; Johnson vd., 2007; Lin, 2006; Tarım, 2003; Taşdemir vd., 2009) üzerinde etkili olduğu sonuçlarını ortaya koymuştur.

Johnson ve Johnson (2000) tarafından yürütülen meta-analiz çalışmasında 1924'ten 1985'e kadar geçen sürede iş birlikli öğrenme üzerine gerçekleştirilen 122 çalışma incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlar, iş birlikli öğrenmelerin akademik başarı üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Yine Johnson, Johnson ve Stanne (2000), İş birlikli öğrenme teknikleri ile yarışmacı ve bireysel öğretim yöntemlerinin karşılaştırıldığı 164 araştırmanın sonucunu incelemiştir. Yaptıkları meta-analiz çalışmasında, iş birlikli öğrenme yönteminin sözü edilen tekniklerinin öğrenci başarısını artırdığı sonucuna varmışlardır.

Slavin, Cheung, Groff ve Lake (2008) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için kullanılan dört farklı öğrenme yönteminin başarı sonuçlarını sınavan araştırmalar sistematik bir şekilde gözden geçirilmiştir. Bu dört öğrenme yönteminin kullanıldığı araştırmalar, okuma programlarını kullanarak

öğrencilerin okumalarını geliştirmeye çalışan araştırmalar, küçük ve büyük grup öğretimlerini bilgisayar etkinlikleri ile birleştirip öğrencilerin okuma başarılarını geliştirmeye çalışan araştırmalar, bilgisayar destekli öğretimle öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen araştırmalar ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik yapılan çalışmalarla öğretilen spesifik öğretim stratejilerinin öğrencilerin okuma başarılarına etkilerini inceleyen araştırmalar olarak sınıflandırılmıştır. Yaklaşık olarak toplam 33 araştırma çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu gözden geçirme, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik yapılan çalışmalarla öğretilen spesifik öğretim stratejilerinin özellikle iş birlikli öğrenme yönteminin okuma başarılarının artırılmasında en etkin yollardan biri olduğu sonuçlarını ortaya koymuştur.

İfade edilen araştırmaların hepsi de öğrencilerin iş birlikli öğrenme gruplarında birbirlerine yardım etmelerinin, paylaşımlarının, karşılaştıkları problemleri birlikte çözmeye çalışmalarının, yapıcı tartışma ortamları oluşturmalarının, her bireyin üzerine düşen görevi yerine getirebilmek için çaba göstermesinin, her bir öğrencinin başarının diğerlerinin ortaya koymuş olduğu mücadeleye bağlı olmasının ve öğrencilerin sürekli olarak grup işleyişini denetlemelerinin başarıyı beraberinde getirdiğini ifade etmişlerdir.

Daha önce de belirtildiği gibi öğrenci velilerinin görüşlerinden hem kendilerinin hem de çocuklarının iş birlikli öğrenme sürecine yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları anlaşılmıştır. Yapılan araştırmalar içsel ve dışsal güdülenmenin öğrenme amaçlarının başarılmasında etkili olduğunu bunun da daha fazla öğrencileri öğrenmeye yönlendirdiği, öğrenme çabalarını artırdığı, sürekli bir öğrenme isteği oluşturduğu ve öz pekiştirme sağladığını belirtmişlerdir (Johnson, Johnson, Johnson ve Anderson, 1976; Slavin 1995, 1996). İş birlikli öğrenme yaşantılarının öğrencilere öğrenme ortamında sağladığı hem grup ödülleri (dışsal güdülenme) hem de öğrenme ortamlarına sunduğu zengin öğrenme etkinlikleri (içsel güdülenme) öğrencilerin öğrenme sürecine ilişkin olumlu tutumlar oluşturmalarına yardımcı olmaktadır. Diğer taraftan iş birlikli öğrenme ortamlarında birlikte çalışan öğrenciler paylaşarak, birbirlerine yardım ederek ve akran öğretimi sağlayarak her bir öğrencinin başarmaya olan inancını arttırmakta (içsel güdülenme ve prososyal davranışlar) ve bu da yine öğrencilerde öğrenme sürecine ilişkin olumlu tutumların oluşmasına katkı sağlamaktadır (Abrami ve Chambers, 1996; Hancock, 2004; Johnson vd., 2007; Slavin, 1996). Nichols ve Miller'in (1994) de ifade ettiği gibi iş birlikli öğrenme gruplarının başarılı olmalarındaki en büyük etken, akran

desteğinin yaratmış olduğu olumlu güdülenmedir. Ayrıca Slavin (1984) iş birlikli öğrenmelerin öğrencilerin küçük gruplarda birlikte çalışarak öğrenme amaçlarını başarmaları için fırsatlar sunduğunu ve öğrencilerin grup ödülllerinin grup üyelerinin başarısına bağlı olduklarını anladıklarında, öğrenme için daha fazla duygusal ve öğretimsel destek sağladıklarını belirtmiştir. Buna ek olarak Smagorinsky (2007) iş birlikli öğrenme gruplarında dominant bir lider veya tartışmayı doğrudan yönlendiren bir kişinin olmaması ve bir konu hakkında öğrencilerin nasıl düşündüklerini ve konuştuklarını sınırlandıran daha az resmi bir ortamın oluşu, oluşan tartışma ortamlarının yapılandırıcı, oluşturmacı, deneysel ve gelişimsel konuşmaları daha fazla desteklediği bunun da öğrencilerin öğrenme sürecine ilişkin olumlu tutumlarının artmasına yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Sonuç olarak iş birlikli öğrenmeler öğrencilerin güdülenmelerinin artmasına yardımcı olmakta bu da öğrencilerde öğrenme sürecine ilişkin olumlu tutumların oluşmasını sağlamaktadır. Bu tema altında öğrenci velilerinin ortaya koymuş oldukları görüşler de literatürle tutarlılık göstermektedir. Öğrencilerin iş birlikli öğrenme gruplarında tartışmaları, birbirleriyle konuşmaları, kendilerini daha fazla ifade edebilmeleri, yapılan etkinliklerle öğrenme ortamında daha fazla etkin bir şekilde rol almaları ve grup çalışmalarının oturum düzeninin de katkısıyla daha fazla öğrenciler arasında yüz yüze etkileşimin sağlanmış olması, öğrenci velilerinin çocuklarının öğrenme sürecine yönelik olumlu tutumlarının oluştuğuna kanaat getirmelerine katkı sağlamış olabilir.

Öğrenci velilerinin ifade etmiş oldukları görüşler hem öğrencilerin iş birlikli öğrenmeler hakkındaki düşüncelerini desteklemekte hem de bu araştırmanın nicel boyutunda istatistiksel olarak niçin deney grubu lehine anlamlı farkların oluştuğunu, öğrencilerin iş birlikli öğrenmeler hakkındaki görüşleri ile birlikte daha açık ve detaylı bir şekilde ortaya koymaktadır. Kısaca tekrar vurgulamak gerekirse dil öğretimindeki iletişimsel yaklaşımlar, gerçek iletişimsel ortamlardaki konuşmalara aktif katılımların dile ilişkin becerilerin öğrenimi kolaylaştırdığını ifade etmektedirler (Fathman ve Kessler, 1993). Taylor (1983) dile ilişkin becerilerin kazanımının anlamlı ve görev odaklı materyaller vasıtasıyla öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmaya cesaretlendirildikleri öğrenci merkezli ortamlarda gerçekleştiğini ifade etmiştir. İş birlikli öğrenme ortamları öğrenciler arasındaki etkileşimi ve iletişimi artırarak dile ilişkin becerilerin en iyi şekilde kazanılmasına yardımcı olur (Fathman ve Kessler, 1993). Doğal olarak bu araştırmanın nitel ve nicel boyutlarından ulaşılan bulgular genel

olarak iş birlikli öğrenme etkinliklerinin dile ilişkin becerilerin kazandırılmasında bir kez daha etkili olduğu sonuçlarını ortaya koymuştur.

5.1.3. Öneriler

Açıklayıcı-sıralı karma yöntemin kullanıldığı bu araştırmada, elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

5.1.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma genel olarak iş birlikli öğrenme etkinliklerinin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okumaya ilişkin farklı becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu sonuçlarını ortaya koymuştur. Dolayısı ile bu yaklaşım öğretmenler tarafından ilköğretim düzeyinde ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerin Türkçe dersinde okuma becerilerini geliştirmek için kullanılabilir.

2. Deney grubunda yarı deneysel çalışmalar öncesi hem deney grubundaki öğrencileri hem de öğrenci velilerini uygulanacak çalışmalara ilişkin hazırbulunuşluklarını arttırmak için farkındalık programı düzenlenmiş, yapılan etkinliklerle çocuklara birlikte çalışma becerileri kazandırılmaya çalışılmış ve ailelere çocuklarının bu çalışmalar sırasında nasıl çalışacakları anlatılmaya çalışılmıştır. Ancak öğrencilerle yapılan görüşmelerde buna rağmen uygulama sürecinin ilk başlarında farklı problemlerin ortaya çıktığı anlaşılmıştır. Bundan dolayı kendi sınıflarında bu çalışmaları kullanacak öğretmenlerin uygulama öncesinde farkındalık programının süresini daha da uzun tutarak uygulama sürecinde ortaya çıkabilecek problemleri en asgari seviye indirebilirler.

3. Bu araştırmada öğrencilerin akıcı okuma düzeylerini geliştirmek için iş birlikli öğrenme yapılarında sürekli olarak öğrencilerin çoklu deneyimlerle sesli okuma (tekrarlı, eşli, paylaşımlı, sesli kitap okuma, model vb.) çalışmaları yapabilmelerine fırsatlar verilmiştir. Özellikle sınıf öğretmenleri bu etkinlikleri sınıf uygulamalarına dâhil ederek öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirebilirler.

4. Bu araştırmada öğrencilerin akıcı okuma düzeylerini belirlemek için seçilen metinlerin güçlüğü, boşluk doldurma tekniği ile belirlenmiştir. Öğretmenler özellikle sınıflarında bu tekniği kullanmadan önce sağlıklı veriler alabilmek için öğrencilerin bu yöntemle ilgili deneyimlerini arttırmalıdır. Ayrıca bu yöntemi öğrencilerinin

okuduğunu anlamalarını ve kelime hazinesi gelişimlerini görmek amacıyla da kullanabilirler.

5. Bu araştırmadan elde edilen bulgular öğrencilerde olumlu okuma tutumlarını oluşturmak için kullanılan yöntemin tek başına yeterli olmadığını, bu süreçte birçok değişkenin birlikte hareket ederek öğrencilerde okumaya yönelik tutumlarının gelişimine yardımcı olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla öğretmenler kendi sınıflarında öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını geliştirmek için işbirlikli öğrenme etkinliklerine ek olarak öğrencilerin kendi ilgileri doğrultusunda seçtikleri kitapları sınıflara getirebilirler. Aileleri, çocuklarının okuma becerilerinin gelişimine nasıl yardımcı olacakları konusunda bilinçlendirebilirler. Sınıflarında destekli sesiz okuma çalışmalarına ağırlık verebilirler.

6. Özellikle yapılan araştırmalar işbirlikli öğrenmelerin öğrencilere hem dışsal hem de içsel güdülenme sağladığını bunun da öğrencilerde okumaya ilişkin olumlu okuma tutumlarının gelişmesine yardımcı olduğunu ama özellikle içsel güdülenme süreçlerinin öğrenmedeki devamlılığı sağladığını göstermiştir. Dolayısıyla öğretmenler sınıflarında işbirlikli öğrenmelerin dayanağı olan akran öğretime ve öğrencilerin ilgilerini çekecek zengin işbirlikli öğrenme etkinliklerine yer vererek öğrencilerin öğrenme sürecine olan ilgilerinin ve olumlu tutumlarının devamlılığı sağlayabilirler.

7. Bu araştırmada işbirlikli öğrenme etkinlikleri sırasında yapılan gözlemlerle öğrencilerin nasıl çalıştıkları sürekli olarak takip edilmiş, bu gözlemler sırasında öğrencilere kendi performanslarını ve arkadaşlarının çalışmalarındaki performanslarını değerlendirmeleri için fırsatlar verilmiştir. Bu gözlemler süreçte oluşabilecek problemlerin giderilebilmelerine imkân vermiştir. Öğretmenler işbirlikli öğrenme uygulamalarını kendi sınıflarında kullanırken bu tarz uygulamalardan faydalanabilirler.

8. Geçekleştirilen yarı deneysel uygulamadan önce öğrencilere sağlanan farkındalık programında farklı anlama etkinliklerine adaptasyonları sağlanmıştır. Bu uygulamalar sırasında öğrencilere bu anlama stratejileriyle ilgili etkinliklerin nasıl yapılacağı doğrudan birebir gösterilmiştir. NRP'nin (2000) ifade ettiği gibi işbirlikli öğrenme gruplarında birlikte çalışan öğrenciler birbirlerine yardım ederek metni anlamak için gerekli olan stratejileri daha çabuk öğrenip kullanabilirler. Öğretmenler de

kendi sınıflarında iş birlikli öğrenme uygulamalarından önce okuma stratejilerinin öğrenimine yönelik doğrudan bir öğretim sağlayabilirler.

9. Özellikle bu araştırmanın yarı deneysel kısmında yapılan iş birlikli öğrenme çalışmaları sırasında öğrencilere sağlanan tekrarlı ve çoklu deneyimler öğrencilerin yeni karşılaştıkları kelimeleri öğrenmelerini ve bildikleriyle daha kolay ilişkilendirebilmelerini sağlamıştır. Öğretmenler kendi sınıflarındaki iş birlikli öğrenme uygulamalarıyla bunları kendi öğrencilerine sağlayabilir ve öğrencilerin kelime hazineleri geliştirebilirler.

10. Yapılan bu çalışmada okuma tutumlarının geliştirilmesinde diğer bir etken olarak da öğretmenlerin ve ailelerinin kendilerinin okumaya yönelik tutumlarının etkili olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenler hem kendileri öğrencilere okuma konusunda model olarak hem de öğrencilerin ailelerini bu konuda bilinçlendirerek öğrencilerdeki olumlu okuma tutumlarının gelişimine yardımcı olabilirler.

11. Bu araştırmanın en önemli özelliklerinden biri de farklı bakış açılarından Türkçe eğitime bakılabilmesine olanak sağlayabilmesidir. Daha öncede ifade edildiği gibi öğrencilerde okuma tutumlarının geliştirilmesinde en önemli etkenlerden biri de öğrencilerin kendi ilgileri doğrultusunda seçtikleri materyalleri okuyabilmeleridir. Buradan yola çıkarak öğretmenler Türkçe eğitiminde denge programı izleyebilirler. Doğrudan Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullara gönderilen kitaplardaki metinler yerine veya onlara ek olarak temalarla ve temalardaki kazanımlarla ilişkili öğrencilerin ilgileri doğrultusunda sınıflara getirilen farklı özgün okuma materyallerini kullanabilirler.

12. Özellikle ülkemizde farklı değişkenlerden dolayı (ekonomik düzey, ailenin tutumu, eğitim durumu) aileler çocuklarının eğitim yaşamlarına gerekli olan katkıyı verememektedirler. Devletin ve özel teşebbüsün yaratacağı imkânlarla bu alandaki eksiklikler ortadan kaldırılabilir. Çocuğun doğumuyla birlikte ailede sağlanacak bilinçli bir destek, çocukların okul eğitimleri başlamadan okuma becerileri açısından gerekli hazırbulunuşluk düzeylerine gelmelerine yardımcı olacaktır.

13. Bu araştırmanın farklı kısımlarında da belirtildiği gibi öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik öğretmenler, öğrenciler hem de aileler için birçok kaynağa ihtiyaç duyulmaktadır. Yapılacak yatırımlarla çocuk literatüründeki zenginlik

arttırılabilir, öğretmenlerin okullarda ve ailelerin de evlerinde çocuklar için kullanabilecekleri okuma ile ilgili materyaller geliştirilebilir.

14. Özellikle bu araştırmanın diğer önemli özelliklerinden biri de ilgilerin akıcı okuma kavramına yoğunlaştırılmasını sağlamaktır. Özellikle uluslararası çalışmalarda üzerinde önemle durulan ve en önemli okuma becerilerinden biri olarak gösterilen akıcı okumayla ilgili çalışmaların ülkemizde daha yeni başladığı ifade edilebilir. Bu araştırma dikkatlerin bu noktaya yoğunlaştırılmasına, bu alanda yapılacak çalışmaların çoğalmasına ve Türkçe dersi öğretim programındaki etkinliğinin arttırılmasına destek sağlayacaktır. Böylece Türkçe Dersi Öğretim Programları'na öğretmenlere rehberlik edebilecek akıcı okuma ilgili özellikle akıcı okumanın çocuklarda nasıl geliştirileceği, nasıl değerlendirileceği ve akıcı okuma konusunda güçlükler yaşayan öğrencilerin tanı ve tedavisinde kullanılacak stratejileri içeren bölümler eklenebilir.

15. Öğretmen yetiştiren kurumların programlarında okuma ile ilgili alanlara ağırlık verilerek öğretmen adaylarının daha donanımlı mezun olmalarına fırsatlar verilebilir.

16. Halihazırda çalışmakta olan öğretmenlerin okuma becerilerini öğrencilere nasıl kazandıracakları, geliştirecekleri ve değerlendirecekleri konusunda mesleki gelişimlerine yönelik daha ciddi ve ilgi çekici seminerler düzenlenebilir. Bu seminerlere katılımı arttırmak için yaz tatili sürecinden faydalanılabilir ve seminerlere katılan öğretmenlerin performanslarını yükseltmek için farklı güdülenme (pirim, ödül, sertifika, formatörlük vb.) araçlarından yararlanılabilir.

17. Ailelerin, okul öncesi ve sırasında çocuklarının okuma becerilerinin gelişimlerine nasıl dâhil olacakları ile ilgili seminerler düzenlenebilir ve ailelerin bu süreçlere ilişkin farkındalıkları arttırılabilir. Yine hazırlanacak değişik kitapçıklarla ailelerin çocuklarının okuma gelişimlerinin nasıl olduğuna adaptasyonları sağlanabilir.

19. Yapılan bu doktora tez çalışması gibi okuma alanında yapılmış birçok araştırmayı yakından takip edecek, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik seminerler düzenleyecek, okullarda öğretmenlerle ortak çalışarak onlara yardım edecek, okuma problemleri yaşayan öğrencilerin tanı ve tedavisi ile uğraşacak, aileleri çocuklarının okuma gelişimleri konusunda bilinçlendirecek okuma uzmanlarının yetiştirilmesi gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Yüksek Öğretim Kurumu ile

birlikte yapılandırılacakları yeni programlarla ülkemizde büyük ihtiyaç duyulan okuma uzmanlarının yetiştirilme sürecini başlatabilirler.

5.1.3.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma ilköğretim beşinci sınıflarda gerçekleştirilmiştir. İş birlikli öğrenme yönteminin ilköğretimin farklı kademelerinde Türkçe derslerinde farklı dil becerileri üzerindeki etkililiğini inceleyen araştırmalar gerçekleştirilebilir.

2. İş birlikli öğrenme yönteminin uygulama aşamasında meydana gelebilecek problemleri en aza indirmek için yapılacak araştırmalarda farkındalık programı daha uzun bir süreçte uygulanabilir.

3. Bu araştırmada öğrencilerin olumlu okuma tutumlarını geliştirmek için yalnızca iş birlikli öğrenme etkinliklerinden faydalanılmıştır. Sonraki araştırmalarda okuma tutumlarını etkileyen farklı değişkenlerde sürece eklenerek daha sağlıklı verilere ulaşılabılır.

4. Bu araştırmada öğrencilerin akıcı okuma düzeylerini belirlemek için seçilen metinlerin güçlük düzeyleri belirlenirken boşluk doldurma tekniğinden faydalanılmıştır. Özellikle metinlerin güçlük düzeylerinin belirlenmesinde hem metne has özellikler hem de okuyucunun metne ilişkin tutumları da ön plana çıkmaktadır. Boşluk doldurma tekniğinin metin güçlüğüne belirlemede okunabilirlik formüllerinden daha iyi olduğu birçok araştırmayla da ortaya konulmasına rağmen okuyucunun metne ilişkin tutumlarını kapsamamaktadır. Dolayısı ile gerçekleştirilecek sonraki araştırmalarda ifade edilenlerin hepsini içine alan bir sistem geliştirilerek kullanılacak metinlerin öğrencilerin bağımsız veya akıcı okuma düzeylerinde olup olmadığı tespit edilebilir.

5. Bu araştırmada Türkçe derslerinde öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için yapılandırılmamış iş birlikli öğrenme teknikleri tercih edilmiştir. Sonraki araştırmalarda yapılandırılmış iş birlikli öğrenme tekniklerinin (birlikte öğrenme, takım oyunu turnuva, birleştirme, birleştirme II, ikili denetim, öğrenci takımları başarı bölümleri, birleştirilmiş iş birlikli okuma ve yazma) veya literatürde farklı isimlerle belirtilen iş birlikli öğrenme tekniklerinin (akran öğretimi, iş birlikli stratejik okuma, tüm sınıf düzeyinde akran öğretimi, akran destekli öğrenme; diyaloga dayalı öğretim, farklı yaşlar arası akran öğretimi vb.) öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkisi araştırılabilir.

6. Özellikle okuma tutumlarının ölçüleceği araştırmalarda öğrencilerin değerlendirci inançlarının (bilişsel), duygularının (duyuşsal) ve lehine olmak veya olmamak (katılım-hazırbulunuşluk) düzeylerinin hepsini ölçecek bir ölçme aracı geliştirilerek öğrencilerin okuma tutumları hakkında daha doğru ve net bilgilere ulaşılabilir.

7. Bu araştırmada öğrencilerin akıcı okuma düzeyleri otomatikleştirme açısından değerlendirilmiştir. Yapılacak sonraki araştırmalarda akıcı okumanın diğer unsurları olan prozodik özellikler ve doğru okuma (kelime tanıma) da değerlendirilebilir.

8. Bu araştırma daha büyük örneklerde ve daha uzun süreli gerçekleştirebilir. Böylelikler daha genel ve doğru yargılara ulaşılabilir.

9. Bu araştırmada iş birlikli öğrenme yönteminin bazı okuma değişkenleri (akıcı okuma, kelime hazinesi, okuduğunu anlama, okuma tutumları) üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Sonraki araştırmalarda bu değişkenlerin sayısı arttırılarak yapısal eşitlik modelleri gibi kullanılacak güçlü analizlerle hangi değişkeninin anlamayı daha fazla yordadığına, yine akıcı okuma ile kurulacak modellerde hangi akıcı okuma unsurunun (doğru, hızlı ve prozodik okuma) anlamayı daha fazla yordadığına bakılabilir.

10. Bu araştırmada iş birlikli öğrenme yöntemine dayalı öğretim ile uygulamadaki Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dayalı öğretimin okuma ile ilgili bazı değişkenler üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Yapılacak sonraki araştırmalarda iş birlikli öğrenme yöntemi ile farklı yaklaşımların okuma becerilerinin kazandırılmasındaki etkililiği karşılaştırılabilir.

11. Bu araştırmanın nitel boyutunda veriler öğrenciler ve öğrenci velileri ile yapılan odak grup görüşmelerden elde edilmiştir. Yürütülecek sonraki araştırmalarda gözlemler ve öğrencilerden elde edilecek dokümanlarda sürece dâhil edilebilir böylece yapılacak çalışmalarda çeşitleme (üçgenleme) sağlanarak nitel verilerin geçerliği ve güvenilirliği arttırılabilir.

12. Bu araştırmada erkek veliler hiçbir toplantı ve gözlemlere katılmadıkları için görüşmeler sadece kadın velilerle gerçekleştirilmiştir. Dolayısı ile bu da velilerden elde edilen veri zenginliğini sınırlandırmıştır. Sonraki çalışmalarda velilerle yapılacak görüşmelere erkek velilerin de katılması sağlanarak daha zengin veri seti elde edilmesi sağlanabilir.

13. Bu araştırmada öğrenci velileri ile yapılan odak grup görüşmelerinde hazırlanan görüşme formu ile gerekli ön hazırlıklar yapılmasına rağmen görüşmeler sırasında öğrenci velilerinden görüşmelerin amacına uygun olacak cevaplar alınmasında güçlüklerle karşılaşılmıştır. Bundan sonraki yapılacak araştırmalarda velilerin eğitim düzeyleri ve ön bilgileri göz önünde bulundurularak görüşme sorularının yazımına daha fazla dikkat edilebilir.

14. Bu araştırmanın açıklayıcı-sıralı karma yönteminin nicel boyutunda iş birlikli öğrenme etkinliklerinin okuma ile ilgili bazı değişkenler üzerinde etkili olup olmadığını değerlendirmek için yarı deneysel bir süreç gerçekleştirilmiştir. Bundan sonraki araştırmalarda eğer deneysel bir çalışma için gerekli olan şartlar (öğrencilerin evrenden yansız seçimi ve yine öğrencilerin yansız bir şekilde deney ve kontrol gruplarına atanması) sağlanabilirse deneysel bir çalışma gerçekleştirilerek yarı deneysel çalışmaların yapısından kaynaklanan geçerlilikle ilgili problemler en aza indirgenmiş olur.

15. Bu araştırmanın önemli özelliklerinden biri de ülkemizde özellikle okuma alanında ihtiyaç duyulan standart ve informel okuma testlerinin (kelime hazinesi, okuduğunu anlama, akıcı okuma özellikle hızlı, doğru ve prozodik okumayı ölçecek vb.) geliştirilmesine dikkati çekmektir. Sonraki yapılacak araştırmalarda bu çalışmalar gerçekleştirilerek ülkemizde bu anlamdaki sıkıntılar ortadan kaldırılabilir, daha güvenilir ve genel yargılara ulaşılabilecek sonuçlar ortaya konulabilir ve yapılacak benzer çalışmalarda daha tutarlı veriler elde edilebilir.

16. Bu araştırmada da ifade edildiği üzere kelime hazinesi kısmen anlama becerilerinin bir sonucu, anlama da kısmen bireyin sahip olduğu kelime hazinesinin bir sonucudur. Dolayısı ile çocuğun kelime hazinesi büyüdüğünde okuduğu şeyden anlam çıkarması, anlama becerileri geliştiğinde ise yeni kelimeleri ortamdan öğrenmesi de kolaylaşmaktadır. Bu süreci de öğrenme ortamında sağlanan doğrudan öğretim, öğrenciler arasındaki sosyal etkileşim (iş birlikli öğrenme yaşantıları) ve çocuk literatüründen sunulan geniş bir okuma yelpazesi etkilemektedir. Bundan sonraki araştırmalarda bu süreçlerin hep birlikte okuma becerileri üzerindeki etkililiği araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Abrami, P.C., and Chambers, B. (1996). Research on cooperative learning and achievement: Comments on Slavin. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 70-79.
- Adams, E.T. (1995). The effects of cooperative learning on the achievement and self-esteem levels of students in the inclusive classroom (Doctoral dissertation, Wayne State University, 1995). *Dissertation Abstract International*, 56, 1741.
- Afflerbach, P., Pearson, P.D., and Paris, S.G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61, 364-373.
- Agar, M., and McDonald, J. (1995). Focus groups and ethnography. *Human Organization*, 54, 78-86.
- Aksakal, Ö. D. (2002). *İşbirlikli öğrenme yönteminin anadili (Türkçe) eğitimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aktaş, E. (2006). *Kubaşık öğrenme yönteminin 8. Sınıf Türkçe derslerinde uygulanması ve sonuçları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). Okuryazarlığın başlangıcı ve gelişimi. L.S. Uzun ve Ü. Bozkurt. (Editörler). *Türkçe öğretiminde güncel tartışmalar*. TÖMER. ss. 205-216.
- Akyol, H., and Ulusoy, M. (2010). Pre-service teachers' use of reading strategies in their own reading and future classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 26, 878-884.
- Akyol, H., Ateş, S., ve Yıldırım, K. (2008, Mayıs). *Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları okuma stratejileri ve bu stratejileri tercih nedenleri*. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, Çanakkale.

- Albayrak, L. (2006). *Kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim 7. Sınıf Türkçe derslerinde uygulanması ve sonuçları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Aldı, M., Beyreli, L., Duran, C., Gündoğdu, A., Günyüz, M., Kaçalın, M., Karataş, İ.H., Özkan, A., ve Uncu, Ü. (2008a). *Türkçe 5 öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Erdem Yayınları.
- Aldı, M., Beyreli, L., Duran, C., Gündoğdu, A., Günyüz, M., Kaçalın, M., Karataş, İ.H., Özkan, A., ve Uncu, Ü. (2008b). *Türkçe ders kitabı*. Ankara: Erdem Yayınları.
- Aldı, M., Beyreli, L., Duran, C., Gündoğdu, A., Günyüz, M., Kaçalın, M., Karataş, İ.H., Özkan, A., ve Uncu, Ü. (2008c). *Türkçe 5 öğrenci çalışma Kitabı*. Ankara: Erdem Yayınları.
- Alhaidari, M. S. (2006). *The effectiveness of using cooperative learning to promote reading comprehension, vocabulary, and fluency achievement scores of male fourth-and fifth-grade students in a Saudi Arabian school*. Unpublished doctoral dissertation, Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- Alharbi, L.A. (2008). The effectiveness of using cooperative learning method on ESL reading comprehension performance, students' attitudes toward CL, and students' motivation toward reading of secondary stage in Saudi Public Gils' Schools. *Dissertation Abstracts International*, 69 (09), 140. (UMI No. 3328514)
- Al-Hassan, S. (2003). *Reciprocal peer tutoring effect on high frequency sight word learning, retention, and generalization on first-and second- grade urban elementary school students*. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University, Ohio.
- Alkan, C. (1984). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.
- Allington, R.L. (1980). Poor readers don't get to read much in reading groups. *Language Arts*, 57, 872-876.
- Allington, R.L. (1983). Fluency: The neglected reading goal. *The Reading Teacher*, 36, 555-561.

- Almanza, T. (1997). *The effects of the D.R.T.A. and cooperative learning strategies on reading comprehension*. Unpublished master's thesis, Kean College of New Jersey, New Jersey.
- Almasi, J.F. (1995). The nature of fourth graders' sociocognitive conflicts peer-led and teacher discussions of literature. *Reading Research Quarterly*, 30, 314-351.
- Almasi, J.F., McKeown, M.G., and Beck, I.L. (1996). The nature of engaged reading in classroom discussions of literature. *Journal of Literacy Research*, 28, 107-146.
- Alsamadani, H.A. (2009). *The relationship between Saudi EFL college-level students' use of reading strategies and their EFL reading comprehension*. Unpublished doctoral dissertation, Ohio University, Athens-Ohio.
- Altun, M. (2002). *Matematik öğretimi*. Bursa: Erkan Matbaası.
- Alvermann, D.E. (1991). The discussion web: A graphic aid for learning across the curriculum. *The Reading Teacher*, 45, 92-99.
- American Educational Research Association-American Psychological Association-National Council on Measurement in Education (1999). *Standards for educational psychological testing*. Washington: American Educational Association.
- Anderson, R.C. (1984). Some reflections on the acquisition of knowledge. *Educational Researcher*, 13, 5-10.
- Anderson, R.C., Wilson, P. T., and Fielding, L.G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23, 283-303.
- Anderson, R.C. (2004). Role of the reader's schema in comprehension, learning, and memory. In R.B. Ruddell, and N.J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., p. 594-606). Newark, DE: International Reading Association.
- Anderson, R.C., Hiebert, E.F., Scott, J.A., and Wilkinson, I.A.G. (1985). *Becoming a nation of readers*. Retrieved from ERIC database. (ED253865)
- Anderson, V., Hidi, S., ve Babadoğan, C. (1991). Özetlemenin öğrencilere öğretimi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24, 587.

- Andrini, B. (1998). *Cooperative learning and mathematics*. San Clemente: Kagan Cooperative Learning.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi*, 58, 71-74.
- Baddeley, A.D. (1992). Working memory. *Science*, 255, 556-559.
- Bademci, V. (2004). “Testin güvenilirliği” veya “test güvenilirdir” diye ifade etmek doğru değildir. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 367-372.
- Bademci, V. (2005). Testler güvenilir değildir: ölçüm güvenilirliğine yeterli dikkat ve güvenilirlik çalışmaları için örneklem büyüklüğü. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 33-45.
- Bademci, V. (2008). Araştırmalarda ölçme ile ilgili bazı büyük hataları düzeltmek ve eğitimde yeniden yapılandırmayı sürdürmek: güvenilirlik, testlerin bir özelliği değildir. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 50-69.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baldauf, R.B., and Propst, I.K. (1979). Matching and multiple-choice cloze tests. *Journal of Educational Research*, 72, 321-326.
- Barnes, R., Morrow, L., and Sharkey, E. A. (1993). Motivating independent reading and writing in the primary grades through social cooperative literacy experiences. *The Reading Teacher*, 47, 114-120.
- Bartolone, J. (2004). *Using think aloud methods to understand text comprehension*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Chicago, Chicago, U.S.A.
- Baştürk, M. (2004). *Dil edinim kuramları ve Türkçe'nin anadili olarak edinimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baumann, J.F., Jones, LA., and Seifert-Kessell, N. (1993). Using think alouds to enhance children's comprehension monitoring abilities. *The Reading Teacher*, 47, 187-193.

- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Becher, R.M. (1984). *Parent involvement: A review of research and principles of successful practice*. Retrieved from ERIC database. (ED247032)
- Begeny, J.C., and Martens, B.K. (2006). Assisting low-performing readers with a group based reading fluency intervention. *School Psychology Review*, 35, 91-107.
- Bender, W.N., and Larkin, M.J. (2003). *Reading strategies for elementary students with learning difficulties*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Benjamin, R.G., and Schwanenflugel, P.J. (2010). Text complexity and oral reading prosody in young readers. *Reading Research Quarterly*, 45, 388-404.
- Benton, J. (2005). *Using action research to foster positive social values*. Lanham, Maryland: ScarecrowEducation.
- Berberoğlu, G., ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4, 21-35.
- Bereiter, C., and Bird, M. (1985). Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies. *Cognition and Instruction*, 2, 131-156
- Biemiller, A., and Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98, 44-62.
- Blachowicz, C.L.Z. (1987) Vocabulary instruction: What goes on in the classroom? *The Reading Teacher*, 41, 132-137.
- Blachowicz, C.L.Z., and Fisher (2000). Vocabulary instruction. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, and R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 503-523). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Blachowicz, C.L.Z., and Fisher, P. (2004). Vocabulary lessons. *Educational Leadership*, 61, 66-69.

- Block, C.C. (2005). What are metacognitive assessments. In S.E. Israel, C.C. Block, K.L. Bauserman, and K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in literacy learning: Theory, assessment, instruction, and professional development* (pp. 83-101). Mahwah, NJ: Earlbaum.
- Block, C.C., and Pressley, M. (2007). Best practices in teaching comprehension. In L.B. Gambrell, L.M. Morrow, and M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (pp. 220-242). New York: Guilford Publications.
- Bloom, B.S. (1984). The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational Leadership*, 41, 4-17.
- Bloom, B.S. (1998). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çev: Özçelik, D.A.) Ankara: Milli Eğitim Basımevi. (Özgün çalışma 1979)
- Bogdan, R.C., and Biklen, S.K. (1998). *Qualitative research for education: A introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Boland-Willms, A. (1991). *Improving the reading attitude of early primary students through peer-tutoring*. Retrieved from ERIC database. (ED341961)
- Borman, K.M., LeCompte, M.D., and Goetz, J.P. (1986). Ethnographic and qualitative research design and why it doesn't work. *American Behavioral Scientist*, 30, 42-53.
- Bos, C.S, and Anders, P.L. (1990). Effects of interactive vocabulary instruction on the vocabulary learning and reading comprehension of junior-high learning disabled students. *Learning Disability Quarterly*, 13, 31-42.
- Boushey, G., and Moser, G. (2009). *The café book: Engaging all students in daily literacy assessments & instruction*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Bozpolat, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken: Journal of World of Turks*, 2, 411-428.
- Brandt, R.S. (Ed.). (1991). *Readings from Educational Leadership: Cooperative learning and the collaborative school*. Virginia: ASCD.

- Brett, A., Rothlein L., and Hurley, M. (1996). Vocabulary acquisition from listening to stories and explanations of target words. *Elementary school Journal*, 96, 415-422.
- Bromley, K. (2007). Nine things every teacher should know about words and vocabulary instruction. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 50, 528-537.
- Bromley, K., and Modlo, M. (1997). Using cooperative learning to improve reading and writing in language arts. *Reading and Writing Quarterly*, 13, 21-35.
- Bross, J. (2006). *Addressing the oral reading fluency needs of student using the brief assessment model*. Unpublished master's thesis, Miami University, Oxford, Ohio.
- Brotherson, M.J. (1994). Interactive focus group interviewing: a qualitative research method in early intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 14, 101-118.
- Brown, A.L., Day, J.D., and Jones, R.S. (1983). The developments of plans for summarizing text. *Child Development*, 54, 968-979.
- Brown, J.S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42.
- Brown, S. (2002). *What happens when people reread?* Paper presented at the 13th Annual world Congress of the Association Internationale de Linguistique Appliquee, Singapore. Retrieved from ERIC database. (ED473080)
- Burgess, S. (2002, March). Shared reading correlates of early reading skills. *Reading Online*, 5, Retrieved from <http://www.readingonline.org>
- Butler, D.L., and Winne, P.H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245-281.
- Büyüköztürk, Ş. (1998). Kovaryans analizi (varyans analizi ile karşılaştırmalı bir inceleme). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31, 91-105.
- Caine, G., and Caine, R. (1994). *Making connections*. New York: Addison-Wesley Publishing Company.

- Çakıcı, D., ve Altunay, U. (2006). Ön örgütleyiciler ve öğretimde kullanımları. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 11-20.
- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Caposey, T., and Heider, B. (2003). *Improving reading comprehension through cooperative learning*. Unpublished master's thesis, Saint Xavier University, Chicago.
- Caposey, T., and Heider, B. (2003). *Improving reading comprehension through cooperative learning*. Retrieved from ERIC database. (ED478463)
- Carlisle, J. F., and Rice, M. S. (2002). *Improving reading comprehension: Research-based principles and practice*. Baltimore: York Press.
- Carney, J.J., Anderson, D., Blackburn, C., and Blessing, D. (1984). Preteaching vocabulary and the comprehension of social studies materials by elementary school children. *Social Education*, 48, 195-196.
- Carrell, P.L. (1983a). Three components of background knowledge in reading comprehension. *Language Learning*, 32, 183-207.
- Carrell, P.L. (1983b). Some issues in studying the role of schemata, or background knowledge in second language comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 1, 81-92.
- Carrell, P.L. (1987). Content and formal schemata in ESL reading. *TESOL Quarterly*, 21, 461-481.
- Carrell, P.L., Devine, J., and Eskey, D. (Eds.). (2000). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carrell, P.L., Gajdusek, L, and Wise, T. (1998). Metacognition and EFL/ESL reading. *Instructional Science*, 26, 97-112.
- Castle, M. (1994). Helping children choose books. In E.H. Cramer, and M. Castle (Eds.), *Fostering the love of reading: The affective domain in reading education* (pp. 145-168). Newark, Delaware: International Reading Association.

- Cercone, K. (2006). Brain-based learning. In E.K. Sorensen, and D.O. Murchu (Eds.), *Enhancing learning through technology* (pp. 292-322). Hershey, PA: Idea Group Inc.
- Chafouleas, S. M., Martens, B. K., Dobson, R. L., Weinstein, K. S., and Gardner, K. B. (2004). Fluent reading as the improvement of stimulus control: Additive effects of performance-based interventions to repeated reading on students' reading and errors rates. *Journal of Behavioral Education, 13*, 67–81.
- Chard, D.J., Vaugh, S., and Tyler, B.J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 35*, 386-406.
- Chen, M.L. (2005). *The effects of the cooperative learning approach on Taiwanese ESL students' motivation, English listening, reading, and speaking competencies*. Unpublished doctoral dissertation, La Sierra University, California.
- Cheng, Y-C., and Ku, H-Y. (2009). An investigation of the effects of reciprocal peer tutoring. *Computers in Human Behaviour, 25*, 40-49.
- Chester, V. (2009). *The relationship between cooperative learning and physics achievement in minority students*. Unpublished doctoral dissertation, Walden University, Minnesota.
- Chomsky, C. (1976). After decoding: What? *Language Arts, 53*, 288-296.
- Cito Türkiye Bilim Kurulu. (2008). *Milli Eğitim Bakanlığı yeni öğretim programlarının test geliştirme süreci için yapılandırılması*. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama Dergisi: Tanıtım Sayısı*, 10-26.
- Clark, J.M., and Paivio, A. (1991). Dual coding theory and Education. *Educational Psychology Review, 3*, 149-210.
- Clark, V.L.P., and Creswell, J.W. (2008). *The mixed methods readers*. California: Sage Publications, Inc.
- Collins, A., Brown, J.S., and Holum, A. (1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. *American Educator, 15*, 6-11.

- Connelly, D. (2010). *The extent that classwide peer tutoring impacts student motivation, comprehension and academic achievement*. Unpublished master's thesis. Caldwell College, Caldwell.
- Cook, T.D., and Campbell, D.T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin.
- Çörek, D. (2006). *İşbirlikli öğrenmenin Türkçe dersine ilişkin başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Cortina, J.M. (1993). What is coefficient Alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78, 98-104.
- Cox, B. (1997). The rediscovery of the active learner in adaptive contexts: A developmental-historical analysis of transfer of training. *Educational Psychologist*, 32, 41-55.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage Publications, Inc.
- Creswell, J.W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (Second edition). New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Creswell, J.W., and Clark, .V.L.P. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. California: Sage Publications, Inc.
- Creswell, J.W., and Miller, D.L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39, 124-130.
- Crocker, L., and Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Florida: Rinehart and Winston Inc.
- Cromwell, S. (1998). *Reading and writing at home improves skills*. Retrieved from <http://www.education-world.com>
- Cronbach, J.L. (1951). Coefficient alpha and use internal structure of test. *Psychometrika*, 16, 297-334.

- Cronbach, L.J. (1947). Test “reliability”: Its meaning and determination. *Psychometrika*, *12*, 1-16.
- Cunningham, P. (2006). What if they can say the words but don't know what they mean? *The Reading Teacher*, *59*, 708–711.
- Daane, M.C., Campbell, J.R., Grigg, W.S., Goodman, M.J., and Oranje, A. (2005). *Fourth-Grade Students Reading Aloud: NAEP 2002 Special Study of Oral Reading* (NCES 2006-469). U.S. Department of Education. Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics. Washington, DC: Government Printing Office.
- Damon, W. (1984). Peer education: The untapped potential. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *5*, 331–343.
- Daneman, M. (1991). Individual differences in reading skills. In R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, and P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 512-538). White Plains, NY: Longman.
- Daniels, H. (2005). *An introduction to Vygotsky*. New York: Routledge.
- Daniels, H. (2008). *Vygotsky and research*. New York: Routledge.
- Daniels, M. (1994). The effects of sign language on hearing children’s language development. *Communication Education*, *43*, 291-298.
- Dansereau, D.F. (1988). Cooperative learning strategies. In C.E. Weinstein, E.T. Goetz, and P.A. Alexander (Eds.), *Learning an study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation* (p. 103-120). New York: Academic Press.
- Davis, F.B. (1944). Fundamental factors of comprehension in reading. *Psychometrika*, *9*, 185-197.
- Davis, Z.T. (1988). A comparison of the effectiveness of sustained silent reading and directed reading activity on students’ reading achievement. *The High School Journal*, *72*, 46-48.
- Davis, D.S., and Neitzel, C. (2009). The relationship between students’ reading orientations and their strategic activity during a collaborative reading task. *Reading Psychology*, *31*, 546-579.

- De Corte, E., Verschaffel, L., and De Ven A.V. (2001). Improving text comprehension strategies in upper primary school children: A design experiment. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 531-559.
- Dee Nichols, W.D., Rupley, W.H., and Rasinski, T.V. (2009). Fluency in learning to read for meaning: Going beyond repeated readings. *Literacy Research and Instruction*, 48, 1-13.
- Deeney, T.A. (2010). One-minute fluency measures: Mixed messages in assessments and instruction. *The Reading Teacher*, 63, 440-450.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Denton, C.A., Fletcher, J.M., Anthony, J.L., and Francis, D.J. (2006). An evaluation of intensive intervention for students with persistent reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 447-466.
- Devault, R., and Joseph, L.M. (2004). Repeated readings combined with word boxes phonics technique increases fluency levels of high school students with severe reading delays. *Preventing School Failure*, 49, 22-27.
- Dewey, J. (1998). *Deneyim ve eğitim*. (Çev: Akıllı, S.). Ankara: ODTÜ Yayıncılık. (Özgün çalışma 1963)
- DiCicco-Bloom, B., and Crabtree, B.F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40, 314-321.
- Dimitrov, D.M. (2002). Reliability: Arguments for multiple perspectives and potential problems with generalization across studies. *Educational and Psychological Measurement*, 62, 783-801.
- Dixon-Krauss, L. (1996). *Vygotsky in the classroom: Mediated instruction and assessment*. New York: Longman Publishing.
- Doğan, B. (2002). *Strateji öğretiminin, işbirlikli ve geleneksel sınıflarda, okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Doğanay, A. (2002). Yaratıcı öğrenme. A. Şimşek. (Editör). *Sınıfta demokrasi*. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları,

- Dole, J.A., Sloan, C., and Trathen, W. (1995). Teaching vocabulary within the context of literature. *Journal of Reading*, 38, 452-460.
- Dole, J.C., Nokes, J.D., and Dritis, D. (2009). Cognitive strategy instruction. In S.E. Israel, and G.G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 347-372). New York: Routledge.
- Donaldson, N. (2010). *The fourth grade slump: The relationship between reading attitudes and frequency of reading*. Unpublished master's thesis, Bowling Green State University, U.S.A.
- Donna, M. (1992). *Improving attitudes and reading skills of prospective RSP students by using direct instruction and cooperative learning techniques in regular and RSP classrooms*. Retrieved from ERIC database. (ED367961)
- Dörnyei, Z. (1997). Psychological processes in cooperative language learning. Group Dynamics and motivation. *Modern Language Journal*, 81, 482-493.
- Dowhower, S.L. (1989). Repeated reading: Research into practice. *The Reading Teacher*, 42, 502-507.
- Dowhower, S.L. (1994). Repeated reading revisited: Research into practice. *Reading & Writing Quarterly*, 10, 343-358.
- Downing, J. (1982). Reading skill or skills? *The reading Teacher*, 35, 534-537.
- DuBay, W.H. (2004). *The principles of readability*. Costa Mesa, California: Impact Information.
- Duffy, G.G. (1993a). Teachers' progress toward becoming expert strategy teachers. *The Elementary School Journal*, 94, 109-120.
- Duffy, G.G. (1993b). Rethinking strategy instruction: Four teachers' development and their low achievers' understandings. *Elementary School Journal*, 93, 231-247.
- Duffy, G.G. (2005). Developing metacognitive teachers: Visioning and the expert's changing role in teacher education and professional development. In S.E. Israel, C.C. Block, K.L. Bauserman, and K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in literacy learning: Theory, assessment, instruction, and professional development* (pp. 299-315). Mahwah, NJ: Earlbaum.

- Duke, N.K., and M.H. (2004). *Literacy research methodologies*. New York: A Division of Guilford Publication, Inc.
- Duke, N.K., and Purcell-Gates, V. (2003). Genres at home and at school: Bridging the known the new. *The Reading Teacher*, 57, 30-37.
- Durkin, D. (1993). *Teaching them to read* (Sixth edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Dymock, S., and Nicholson, T. (2010). “High 5” strategies to enhance comprehension of expository text. *The Reading Teacher*, 64, 166-178.
- Ediger, M. (2005). Themes to emphasize in the geography curriculum. *Journal of Instructional psychology*, 32, 160-163.
- Ehri, L.C., and McCormick, S. (1998). Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 14, 135–164.
- Ekwall, E.E., and Shanker, J.L. (1988). *Diagnosis and remediation of the disabled reader*. Allyn and Bacon, Inc.
- Elbaum, B., Moody, S.W., and Schumm, J.S. (1999). Mixed-ability grouping for reading: What students think. *Learning Disabilities Research and Practice*, 14, 61-66.
- Eldredge, J.L. (1990). Increasing the performance of poor readers in the third grade with a group-assisted strategy. *Journal of Educational Research*, 84, 69-77.
- Eldredge, J.L., and Quinn, W. (1988). Increasing reading performance of low-achieving second graders by using dyad reading groups. *Journal of Educational Research*, 82, 40-46.
- Fagan, B. (2003). Scaffolds to help ELL readers. *Voices from the Middle*, 11, 38-42.
- Fantuzzo, J.W., King, J.A., and Heller, L.R. (1992). Effects of reciprocal peer tutoring on mathematics and school adjustment: A component analysis. *Journal of Educational Psychology*, 84, 331-339.
- Fathman, A.K., and Kessler, C. (1993). Cooperative language learning in school contexts. *Annual Review of Applied Linguistics*. 13, 127-140.

- Faver, S. (2009). Repeated Reading of poetry Can enhance reading fluency. *The Reading Teacher*, 62, 350-352.
- Feagins, R. (2002). *Cooperative learning in a junior high school life science class*. Unpublished master's thesis, The Faculty of Pacific Lutheran University. Washington.
- Feiler, A. (2005). Linking home and school literacy in an inner city reception class. *Journal of Early Childhood Education*, 5, 131-149.
- Fisher, D., and Frey, N. (2009). *Background knowledge: The missing piece of the comprehension puzzle*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fitzgerald, J., Spiegel, D.L., and Cunningham, J.W. (1991). The relationship between parental literacy level and perceptions of emergent literacy. *Journal of Literacy Research*, 23, 191-213.
- Flanigan, K., and Greenwood, S.C. (2007). Effective content vocabulary instruction in the middle: Matching students, purposes, words, and strategies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51, 226-238.
- Fraenkel J. R., and Wallen, N. E. (1996). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Fry, E. (1996). Understanding the readability of content texts. In D. Lapp, J. Flood, and N. Farman (Eds.), *Content area reading and learning: Instructional strategies* (pp.39-46). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Fuchs, D., and Fuchs, L.S. (2005). Peer-assisted learning strategies: Promoting word recognition, fluency, and reading comprehension in young children. *The Journal of Special Education*, 39, 34-44.
- Fuchs, D., Fuchs, L.S., Mathes, P.G., and Simmons D.C. (1997). Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity. *American Educational Research Journal*, 34, 174-206.
- Fuchs, L.S., Fuchs, D., and Kazdan, S. (1999). Effects of peer-assisted learning strategies on high school students with serious reading problems. *Remedial and Special Education*, 20, 309-318.

- Fukking, R.G., and Glopper, K de. (1998). Effects of instruction in deriving word meaning from contexts: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 68, 450-469.
- Gambrell, L.B. (1996). Creating cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50, 14-25.
- Gambrell, L.B., Mazzoni, S.A., and Almasi, J.F. (2000). Promoting collaboration, social interaction, and engagement with text. In L. Baker, M.J. Dreher, and J.T. Guthrie (Eds.), *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation* (pp. 119-139). New York: Guilford Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligence*. London: Fontana Pres.
- GardneR, H. (2007). *Five minds for the future*. Harvard Business School Press: Cambridge, MA.
- Garner, R. (1990). When children and adults do not use learning strategies: Toward a theory of settings. *Review of Educational Psychology*, 60, 517-529.
- Gaskins, I.W., and Guthrie, J.T. (1994). Integrating science, reading, and writing: Goals, teacher development, and assessment. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 1039-1056.
- George,D., and Mallery, P. (2009). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference 16.0 update*. Boston: Pearson Education.
- Gettys, C.M., and Fowler, F. (1996). *The relationship of academic and recreational reading attitude school wide: A beginning study*. Retrieved from ERIC database. (ED 402 568)
- Ghaith, G.M., and Bouzeineddine, A.R. (2003). Relationship between reading attitudes, achievement, and learners' perceptions of their jigsaw II cooperative learning experience. *Reading Psychology*, 24, 105-121.
- Ghaith, G.M., Yaghi, H.M. (1998). Effects of cooperative learning on the acquisition of second language rules and mechanics. *System*, 26, 223-234.
- Gibbs, A. (1997). Focus groups. *Social Research Update*, 19, 1-1.

- Gillingham, M.G., and Garner, R. (1992). Readers' comprehension mazes embedded in expository texts. *Journal of Educational Research*, 85, 234-241.
- Gipe, J. (1979). Investigating techniques for teaching word meanings. *Reading Research Quarterly*, 14, 624-644.
- Glesne, C., and Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers an introduction*. London: Longman Group Ltd.
- Goetz, J.P., and LeCompte, M.D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. New York: Academic Press.
- Gömlüksiz, M. (1997). *Kubaşık öğrenme: Temel eğitim dördüncü sınıf öğrencilerin matematik başarıları ve arkadaşlık ilişkileri üzerine deneysel bir çalışma*. Adana: Baki Kitabevi.
- Gömlüksiz, M., ve Yıldırım, F. (1996). Kubaşık öğrenme yönteminin Türk dili derslerine ilişkin tutumlar ve akademik başarıya etkisi. *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 118-129.
- Good III, R.H., Baker, S., and Peyton, J.A. (2009). Making sense of nonsense word fluency: determining adequate progress in early first-grade reading. *Reading & Writing Quarterly*, 25, 33-56.
- Graham, D.C. (2005). *Cooperative learning methods and middle school students*. Unpublished doctoral dissertation, Capella University, Minnesota.
- Graves, M.F. (1986). Vocabulary learning and instruction. *Review of Research in Education*, 13, 49-89.
- Graves, M.F., and Watts-Taffe, S.M. (2002). The place of word consciousness in a research-based vocabulary program. In A.E. Farstrup, and S.J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 140-165). Newark, DE: International Reading Association.
- Green, S.B., and Salkind, N.J. (2008). *Using SPSS for windows and Macintosh: analyzing and understanding data*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Greenwood, C.R., Delquadri, J.C., and Hall, R.V. (1989). Longitudinal effects of class wide peer tutoring. *Journal of Educational Psychology*, 81, 371-383.

- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-108.
- Güngör, A. (2005). İşbirlikli öğrenme yönteminin cinsiyete göre okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutu üzerindeki etkileri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20, 135-146.
- Güngör, A., ve Açıkgöz, K.Ü. (2005). İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okuduğunu anlama üzerinde etkileri ve cinsiyet ile ilişkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 354-378.
- Güngör, A., ve Açıkgöz, K.Ü. (2006). İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48, 481, 502.
- Gunning, T. G. (2008). *Creating literacy instruction for all students*. Boston: Pearson Education.
- Guthrie, J.T., Wigfield, A., Metsala, J.L., and Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3, 231-256.
- Guthrie, J.T. (1996). Educational context for engagement in literacy. *The Reading Teacher*, 49, 432-445.
- Guthrie, J.T., and Anderson, E. (1999). Engagement in reading. In J.T. Guthrie, and D.E. Alvermann (Eds.), *Engaged reading: Processes, practices, and policy implications* (pp. 17-45). New York: Teachers College Press.
- Güzel, Ç.I., and Berberoğlu, G. (2005). An analysis of the programme for international student assessment 2000 (PISA 200) mathematical literacy data for Brazilian, Japanese and Norwegian students. *Studies in Educational Evaluation*, 31, 283-314.

- Hancock, D. (2004). Cooperative learning and peer orientation effects on motivation and achievement. *The Journal of Educational Research*, 97, 159-166.
- Harris, A.J., and Sipay, E.R. (1990). *How to increase reading ability: A guide to developmental and remedial methods*. New York: Longman.
- Harris, T.L., and Hodges, R.E. (Eds.). (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Hart, B., and Risley, T.R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Harvey, S., and Daniels, H. (2009). *Comprehension & collaboration: Inquiry circles*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hasbrouck, J.E., and Tindal, G. (1992). Curriculum-based oral reading fluency norms for students in grades 2 through 5. *Teaching Exceptional Children*, 24, 41-44.
- Helfeldt, J.P., Henk, W., and Fotos, A. (1986). A test of alternative cloze test formats at the sixth-grade level. *Journal of Educational Research*, 79, 216-221.
- Hemerick, K.A. (1999). *The effects of reading aloud in motivating and enhancing students' desire to read independently*. Retrieved from ERIC database. (427308)
- Hepler, S.I., and Hickman, J. (1982). "The book was okay. I love you": Social aspects of response to literature. *Theory into Practice*, 21, 278-283.
- Heren, S., and Bickerman, W. (2005). Adventures in two classrooms: Reading strategies and partner reading. *Illinois reading council journal*, 33, 12-22.
- Hiebert, E.H. (2006). Becoming fluent: Repeated reading with scaffolded texts. In S.J. Samuels, and A.E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 204-226). Newark, DE: International Reading Association.
- High, J. (1993). *Second language learning through cooperative learning*. San Juan Capistrano, CA: Kagan Cooperative Learning.
- Hisieh, C.Y. (2003). *The effectiveness of group investigation on learners' motivation, listening comprehension, and speaking: a case study of university freshmen*. Unpublished master's thesis, Tamkang University, Taiwan.

- Hoffman, J.V., and Isaacs, M.E. (1991). Developing fluency through restructuring the task of guided oral reading. *Theory into Practice*, 30, 185-194.
- Hogan, K., and Pressley, M. (Eds.). (1997). *Scaffolding student learning: Instructional approaches and issues*. Cambridge, Massachusetts: Brookline Books.
- Hogsten, J.F., and Peregoy, P.A. (1999). *An investigation of reading attitudes and self-perceptions of students reading on and below grade level*. Retrieved from ERIC database. (EE448432)
- Hollingsworth, A., Sherman, J., and Zaugra, C. (2007). *Increasing reading comprehension in first and second graders through cooperative learning*. Unpublished master's thesis, Saint Xavier University, Chicago.
- Homan, S.P., Klesius, J.P., and Hite, C. (1993). Effects of repeated readings and nonrepetitive strategies on students' fluency and comprehension. *Journal of Educational Research*. 87, 94-99.
- Hootstein, E.W. (1995). Motivational strategies of middle school social studies teachers. *Social Education*, 59, 23-26.
- House, A.E., House, B.J., and Campbell, M.B. (1981). Measures of interobserver agreement: Calculation formulas and distribution effects. *Journal of Behavioral Assessment*, 3, 37-57.
- Hsieh, P-H., and Dwyer, F. (2009). The instructional effect of online reading strategies and learning styles on student academic achievement. *Educational Technology and Society*. 12, 36-50.
- Hudson R.F., Lane, H.B., and Pullen, P.C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58, 702-714.
- Huey, E.B. (2009). *Psychology and pedagogy of reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Idol, L. (1987). Group story mapping: A comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of Learning Disabilities*, 20, 196-205.

- İflazoğlu, A. (2003). *Çoklu zeka destekli kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki akademik başarı ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bilim Dalı, Adana.
- Işık, D. (2007). *Çoklu zeka kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Adana.
- Israel, S.E., and Duffy, G.G. (Eds.). (2009). *Handbook of research on reading comprehension* New York: Routledge.
- Jacobs, G. M., and Gallo, P. (2002). Reading alone together: Enhancing extensive reading via student-student cooperation in second-language instruction. *Reading Online*, 5, 6.
- Jensen, E. (1998). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Jensen, E. (2000a). *Brain-based learning*. San Diego CA USA: The Brain Store Publishing.
- Jensen, E. (2000b). Brain-based learning: A reality check. *Educational Leadership*, 57, 76-80.
- Jensen, E. (2000c). Moving with the brain in mind. *Educational Leadership*, 58, 34-37.
- Johnson, D. W., and Johnson, R.T. (1992). Positive interdependence: Key to effective cooperation. In R. Hertz-Lazarowitz, and N. Miller (Eds.), *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning*. New York: Cambridge University Press.
- Johnson, D.W. (1981). Student-student interaction: the neglected variable in education. *Educational Researcher*, 10, 5-10.
- Johnson, D.W. Johnson, R.T., Johnson, J., and Anderson, D. (1976). Effects of cooperative versus individualized instruction on student prosocial behavior, attitudes toward learning, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 68, 446-452.

- Johnson, D.W., and Johnson, R.T. (1974). Instructional goal structure: Cooperative, competition, or individualistic. *Review of Educational Research*, 44, 213-240.
- Johnson, D.W., and Johnson, R.T. (1979). Conflict in the classroom: Controversy and learning. *Review of Educational Research*, 49, 51-70.
- Johnson, D.W., and Johnson, R.T. (1983). The socialization and achievement crisis: Are cooperative learning experiences the answer? *Applied Social Psychology Annual*, 4, 124– 199.
- Johnson, D.W., and Johnson, R.T. (1984). Relationships between black and white student in intergroup cooperation and competition. *The Journal of Social Psychology*, 125, 421–428.
- Johnson, D.W., and Johnson, R.T. (1985). Classroom conflict: Controversy versus debate in learning groups. *American Educational Research Journal*, 22, 237-256.
- Johnson, D.W., and Johnson, R.T. (1986). Mainstreaming and cooperative learning strategies. *Exceptional Children*, 52, 553-561.
- Johnson, D.W., and Johnson, R.T. (1987). How can we put cooperative learning into practice? *Science Teacher*, 54, 46-48.
- Johnson, D.W., and Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and competition*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., and Johnson, R.T. (1991). *Learning mathematics and cooperative learning lesson plans for teachers*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., and Johnson, R.T. (1994). *Leading the cooperative school* (Second edition). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., and Johnson, R.T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Johnson, D.W., and Johnson, R.T. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Minneapolis, MN: University of Minnesota.

- Johnson, D.W., and Johnson, R.T. (2002). Social interdependence theory and university instruction: Theory into practice. *Swiss Journal of Psychology*, *61*, 119–129.
- Johnson, D.W., and Johnson, R.T. (2003). Controversy and peace education. *Journal of Research in Education*, *13*, 71–91.
- Johnson, D.W., and Johnson, R.T. (2004). Implementing the teaching students to be peacemakers program. *Theory into Practice*, *43*, 68-79.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., and Smith, K. (1991). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, MI: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., and Holubec, E.J (1994). *Cooperative learning in the classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., and Holubec, E.J. (1986). *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., and Smith, K. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and Professional settings. *Educational Psychology Review*, *19*, 15-29.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., and Stanne, M.B. (2000). Cooperative learning methods: A meta-analysis. Retrieved from www.co-operation.org/pages/cl-methods.html.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., and Taylor, B. (2001). Impact of cooperative and individualistic learning on high-ability student's achievement, self-esteem, and social acceptance. *The Journal of Social Psychology*, *133*, 839-844.
- Johnson, R.T., and Johnson, D.W. (2002). Teaching students to be peacemakers: A meta-analysis. *Journal of Research in Education*, *12*, 25–39.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., and Holubec, E.J. (1992). *Advanced cooperative learning*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Jolliffe, W. (2007). *Cooperative learning in the classrooms*. London: Paul Chapman Publishing.
- Kagan, S. (1985). *Cooperative learning: Resources for teachers*. University of California: Riverside.

- Kagan, S. (1989-1990). The structural approach to cooperative learning. *Educational Leadership*, 47, 12-15.
- Kagan, S. (1992). *Cooperative Learning*. Paseo Espada: Resources for Teachers, Inc.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano: Kagan Cooperative Learning.
- Kagan, S. (1995). *We can talk: Cooperative learning in the elementary ESL classroom*. Retrieved from ERIC database. (ED382035)
- Kagan, S., and Kagan, M. (1998). *Multiple intelligences: The complete MI book*. San Clemente: Kagan Publishing.
- Kagan, S., Kagan, M., and Kagan, L. (2000). *Science: reaching standards through cooperative learning: Providing for all learners in general education classrooms*. San Clemente: Kagan Publishing.
- Kamil, M.L, and Hiebert, E.H. (Eds). (2005). *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*. New Jersey: Earlbaum.
- Kamil, M.L., and Intrator, S. M., Kim, S.H.S. (2000). The effects of other technologies on literacy and literacy learning. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, and R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 774-776). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kandel, E.R. (2006). *In search of memory*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Kapulu, A., ve Karaca, A. (2005). *Türkçe ilköğretim 5. Sınıf öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Koza Yayınları.
- Karabay, A. (2005). *Kubaşık öğrenme etkinliklerinin ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karafilik, F., Değirmenci, G., Bilkan, N., ve Özden, N. (2005). *İlköğretim Türkçe öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Harf Yayıncılık.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Karnes, M., and Collins, D. (1997). Using cooperative learning strategies to improve literacy skills in social studies. *Reading & Writing Quarterly*, 13, 37. Retrieved from Education Research Complete database.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., ve Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kazeskis, R., Thames, D., Reeves, C., Flynn, R., Taylor, L., Beard, L.A., and Turnbo, D. (2004). Reliability and Stability of elementary reading attitude survey (ERAS) scores across gender, race, and grade level. *Professional Educator*, 27, 29-37.
- Kidd, P.S., and Parshall, M.B. (2000). Getting the focus and the group: enhancing analytical rigor in focus group research. *Qualitative Health Research*, 10, 293-308.
- Kim, A., Vaughn, S., Klinger, J.K., Woodruff, A.L., Reutebuch, C.K., and Kouzekanani, K. (2006). Improving the reading comprehension of middle school students with disabilities through computer-assisted collaborative strategic reading. *Remedial and Special Education*, 27, 235-249.
- Kim, Ae-Hwa (2002). *Effects o computer-assisted collaborative strategic reading on reading comprehension for high-school students with learning disabilities*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Texas, Austin.
- Kindervater, T. (2010). Models of parent involvement. *The Reading Teacher*, 63, 610-612.
- Kırkılıç, A., ve Akyol H. (Eds.). (2007). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illness*, 16, 103-121.
- Kitzinger, J. (1995). Introducing focus groups. *British Medical Journal*, 311, 299-302.
- Klinger, J.K., and Vaughn, S. (1996). Reciprocal teaching of reading comprehension strategies for students with learning disabilities who use English as a second language. *The Elementary School Journal*, 99, 3-22.

- Klinger, J.K., and Vaughn, S. (1998). Using collaborative strategic reading. *Teaching Exceptional Children, 30*, 32-37.
- Klinger, J.K., and Vaughn, S. (1999). Promoting reading comprehension, content learning, and English acquisition through collaborative strategic reading (CSR). *The Reading Teacher, 52*, 738-747.
- Klinger, J.K., Vaughn, S., and Schumm, J.S. (1998). Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth-grade classrooms. *The Elementary School Journal, 99*, 3-22.
- Klinger, J.K., Vaughn, S., Arguelles, M.E., Hughes, M.T., and Leftwich, S.A. (2004). Collaborative strategic reading: "Real-world" lessons from classrooms teachers. *Remedial and Special Education, 25*, 291-302.
- Kohl, H., and Zipes, J.D. (1996). *Should we burn Babar? Essays on children's literature and the power of stories*. New York: The New Press.
- Koskinen, P. S., Blum., I. H., Bisson, S. A., Phillips, S. M., Creamer, T. S., and Baker, T. K. (1996). Shared reading, books, and audiotapes: Supporting diverse students in school and at home. *The Reading Teacher, 52*, 430-444.
- Koskinen, P.S., and Blum, I.H (1986). Paired repeated reading: A classroom strategy for developing fluent reading. *The Reading Teacher, 40*, 70-75.
- Kotaman H (2008). Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement, 56*, 55-61.
- Kuhn, M.R., and Stahl S.A. (2000). *Fluency: A review of developmental and remedial practices*. Ann Arbor, MI: Center for the Improvement of Early Reading Achievement.
- Kuhn, M.R., and Stahl, S.A. (2003). Fluency: A review of development and remedial practices. *Journal of Educational Psychology, 95*, 3-21.
- Kuhn, M.R., and Stahl, S.A. (2004). Fluency: A review of developmental and remedial practices. In R.B. Ruddell, and N.J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., p. 412-453). Newark, DE: International Reading Association.

- Kuhn, M.R., Schwanenflugel, P.J., and Meisinger, E.B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45, 230-251.
- Kuşdemir, B. (2007). *Çoklu zeka kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin Türkçe dersine ilişkin tutum ve okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Adana.
- Kuşdemir, B., ve İflazoğlu, A. (2007). The effects of cooperative learning method supported by multiple intelligences theory on attitudes toward Turkish language course and reading comprehension achievement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 29, 129-141.
- Kush, J.C., Watkins, M.W, and Brookhart, A.M. (2005). The temporal-interactive influence of reading achievement and reading attitude. *Educational research and evaluation*, 11, 29-44.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction qualitative research interviewing*. London: Sage Publications.
- LaBerge, D., and Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Laflamme, J.G. (1997). The effects of the multiple exposure vocabulary method and the target reading/writing strategy on test scores. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 40, 372-381.
- Langford, J.C., and Allen, E.G. (1983). The effects of U.S.S.R. on students' attitudes and achievement. *Reading Horizons*, 23, 194-200.
- Lapp, D., and Fisher, D. (Eds.). (2009). *Essential readings on comprehension*. Newark, DE: International Reading Association.
- LeCompte, M.D., and Goetz, J.P. (1984). Ethnographic data collection in evaluation research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 4, 387-400.
- Levin, J.R. (1973). Inducing comprehension in poor readers: A test of a recent model. *Journal of Educational Psychology*, 65, 9-24.

- Liang, T. (2002). *Implementing cooperative learning in EFL teaching: Process and effects*. Unpublished doctoral dissertation, National Taiwan Normal University, Taiwan.
- Lin, E. (2006). Cooperative learning in the science classroom: A new learning model for a new year. *The Science Teacher*, 73, 34-39.
- Lindsay, P.W. (2006). *Cooperative learning in the classroom science: A qualitative view and abstract*. Unpublished master's thesis, Pacific Lutheran University, Washington.
- Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A., and Shapiro, J. (2006). Parents' beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviors. *Reading Psychology*, 27, 1-20.
- Madden, N.A., Slavin, R.J., and Slavin, E.R. (1986). *A comprehensive cooperative learning approach to elementary reading and writing: Effects on student achievement*. Retrieved from ERIC database. (ED297262)
- Marcell, B. (2007). Traffic light reading: Fostering the independent usage of comprehension strategies with informational text. *The Reading Teacher*, 60, 778-781.
- Mariotti, A.S., and Homan, S.P. (2001). *Linking reading assessment to instruction: an application worktext for elementary classroom teachers*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marr, M. (1997). Cooperative learning: A brief review. *Reading & Writing Quarterly*, 13, 7. Retrieved from Education Research Complete database.
- Marshall, C., and Rossman, G.B. (1999). *Designing qualitative research* (Third edition). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Martinez, R. S., Aricak, O. T., & Jewell, J. (2008). Influence of reading attitude on reading achievement: A test of the temporal-interaction model. *Psychology in the Schools*, 45, 1010-1022.
- Marzano, R.J. (2009). Six steps to better vocabulary instruction. *Educational Leadership*, 67, 83-84.
- Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. California: Sage Publications.

- Mastropieri, M.A., Leinart, A.M., and Scruggs, T.E. (1999). Strategies to increase reading fluency. *Intervention in school & Clinic, 34*, 278-285.
- Mathewson, G.C. (2004). Model of attitude influence upon reading and learning to read. In R.B. Ruddell, and N.J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., p. 1431-1460). Newark, DE: International Reading Association.
- Maykut, P., and Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*. London: The Falmer Press.
- McConaughy, S.H. (1985). Good and poor readers' comprehension of story structures across the different input and output modalities. *The Reading Teacher, 20*, 219-232.
- McDonald, R.P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. New Jersey: L. Erlbaum Associates.
- McGill, R., Tukey, J.W., and Larsen, W.A. (1978). Variations of box plots. *The American Statistician, 32*, 12-16.
- McGlinchey, M.T., and Hixson, M.D. (2004). Using curriculum-based measurement to predict performance on state assessments in reading. *School Psychology Review, 33*, 193-203.
- Mcgraw, K.A. (2006). *Identifying valid measures of reading comprehension: Comparing the validity of oral reading fluency, retell fluency, and maze procedures*. Unpublished doctoral dissertation, University of Oregon, Oregon.
- Mcgroarty, M. (1989). The benefits of cooperative learning arrangements in second language instruction. *The Journal of the National Association for Bilingual Education, 13*, 127-143.
- McKenna, M. C., Kear, D. J., and Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly, 30*, 934-956.
- McKenna, M.C., Stratton, B.D., Grindler, M.C., and Jenkins, S.J. (1995). Differential effects of whole language and traditional instruction on reading attitudes. *Journal of Reading Behavior, 27*, 19-44.

- McKenna, M.C., ve Stahl, S.A. (2003). *Assessment for reading instruction*. New York: The Guilford Press.
- McKeown, R.G., and Gentilucci J.L. (2007). Think-Aloud strategy: Metacognitive development and monitoring comprehension in the middle school second-language classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51, 136-147.
- McLaughlin, T.F., and Malone, R. A. (1997). The effects of reciprocal peer tutoring with a group contingency on quiz performance in vocabulary with seventh-and eighth –grade students. *Behavioral Interventions*, 12, 27-40.
- McMillan, J., and Schumacher, S. (2001). *Research in education a conceptual introduction*. New Jersey: Pearson Education.
- McNamara, D.S. (2004). SERT: Self explanation reading training. *Discourse Processes*, 38, 1-30.
- Meisinger, B.E., Schwanenflugel, P.J., Bradley, B.A., and Stahl, S.A. (2004). Interaction quality during partner reading. *Journal of Literacy Research*, 36, 111-140.
- Meloth, M.S., and Deering, P.D. (1999). The role of the teacher in promoting cognitive processing during collaborative learning. In A.M. O'Donnel, and A. King (Eds.), *Cognitive perspective on peer learning* (pp. 235-255). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Menikoff, L. (1999). *The effects of cross-age tutoring upon the decoding skills, attitude toward reading, teacher perceptions of reading improvement, and the self-concept of inner-city at-risk students*. Unpublished doctoral dissertation, The City University of New York, New York.
- Merriam, S.B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merton, R.K. (1987). The focused interview and focus groups: Continuities and discontinuities. *Public Opinion Quarterly*, 51, 550–566.
- Merton, R.K., and Kendall, P.L. (1946). The focused interview. *The American Journal of Sociology*, 51, 541-557.

- Meyer, K.E. (2010). A collaborative approach to reading workshop in the middle years. *The Reading Teacher*, 63, 501-507.
- Miles, M.B., and Huberman, A.M. (1984). Drawing valid meaning from qualitative data: Toward a shared craft. *Educational Researcher*, 13, 20-30.
- Miles, M.B., and Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage Publications.
- Milios, R. (2000). Working together to reach a goal. *Current Health* 1, 24, 26-28.
- Miller, A.L. (2003). *A descriptive case study of the implementation of brain-based learning with technological support in a rural high school*. Unpublished doctoral dissertation, Northern Illinois University, Illinois.
- Miller, H.B., and Burton, J.K. (1994). *Images and imagery theory*. In M.M. David, and F.M. Dwyer (Eds.), *Visual literacy: A spectrum of visual learning* (pp. 65-84). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Miller, J., and Schwanenflugel, P.J. (2008). A longitudinal of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly*, 43, 336-354.
- Miller, M., and Veatch, N. (2010). Teaching literacy in context: Choosing and using instructional strategies. *The Reading Teacher*, 64, 154-165.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2008). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı*. <http://earged.meb.gov.tr> adresinden ulaşılmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2009a). *Uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi-PIRLS (2001-1006), ulusal rapor*. Ankara: MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2009b). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı-PISA (2003-2006), ulusal rapor*. Ankara: MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). *Türkçe öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millis, K.K., and King, A. (2001). Rereading strategically: The influences of comprehension ability and a prior reading on the memory for expository text. *Reading Psychology, 22*, 41-65.
- Mitchem, K.J., Young, K.R., West, R.P., and Benyo, J. (2001). CWPASM: A classwide peer-assisted self-management program for general education classrooms. *Education and Treatment of Children, 24*, 111-140.
- Mooney, C. (2010). *Effects of peer-tutoring on vocabulary recognition, fluency and interaction of SES ELL students in a second grade classroom*. Unpublished master's thesis, Caldwell College, Caldwell.
- Morgan D.L. (1988). *Focus groups as qualitative research*. London: Sage.
- Morgan, D.L. (1996). Focus groups. *Annual review of sociology, 22*, 129–152.
- Morgan, D.L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. London: Sage Publications.
- Morgan, D.L., and Spanish, M.T. (1984). Focus groups: A new tool for qualitative research. *Qualitative Sociology, 7*, 253-270.
- Morgan, R., and Lyon, E. (1979). Paired reading-a preliminary report on an technique for parental tuition of reading-retarded children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 20*, 151-160.
- Morris, J.L. (2008). *A qualitative investigation of interdisciplinary mixed ability cooperative classes in an inner-ring suburban high school*. Unpublished doctoral dissertation, Cleveland State University, Cleveland.
- Morrow, L.M. (1992). The impact of a literature-based program on literacy achievement, use of literature, and attitudes of children from minority backgrounds. *Reading Research Quarterly, 27*, 250-275.
- Morse, J.M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research, 40*, 120-123.
- Moskal, M.K. (2006). Student self-managed repeated reading: successful fluency development for disfluent readers. *Illinois Reading Council Journal, 34*, 3-11.

- Muldowney, C.J. (1995). *The effect of a paired reading program on reading achievement in a first grade classroom*. Retrieved from ERIC database. (ED379634)
- Nagy, W., and Scott, J. (2000). Vocabulary processes. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, and R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 269-284). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nagy, W., and Scott, J. (2004). Vocabulary processes. In R.B. Ruddell, and N.J Unrau (Eds.), *Theoretical models and process of reading* (pp. 574-593). Newark, DE: International Reading Association.
- Nagy, W.E. (1988). *Teaching vocabulary to improve reading comprehension*. Newark, DE: International Reading Association.
- Nagy, W.E., Herman, P.A., and Anderson, R.C. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20, 233-253.
- Nam, C.W. (2008). *The relative effectiveness of positive interdependence and group processing on student achievement, interaction, and attitude in online cooperative learning*. Unpublished doctoral dissertation, Texas A&M University, Texas.
- National Center for Educational Statistics. (1996). *National household education survey*. Retrieved from <http://nces.ed.gov/nhes>
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- National Institute on Media and the Family. (1999). *National survey of family media habits, knowledge, and attitudes*. Minneapolis, MN: Author.
- National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.

- Nelson, J.S., Alber, S.R., and Gordy, A. (2004) Effects of systematic error correction and repeated readings on the reading accuracy and proficiency of second graders with disabilities. *Education and Treatment of Children, 27*, 186-198.
- Nichols, J.D., and Miller, R.B. (1994). Cooperative learning and student motivation. *Contemporary Educational Psychology, 19*, 167-178.
- Nobel, M.M. (2005). *Effects of classwide peer tutoring on the acquisition, maintenance, and generalization of science vocabulary words for seventh grade students with learning disabilities and/or low achievement*. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University, Ohio.
- O'Donnell, A.M. (1999). Structuring dyadic interaction through scripted cooperation. In A.M. O'Donnell, and A. King (Eds.), *Cognitive perspectives on peer learning* (pp. 179-196).
- O'Donnell, A.M. (2006). Role of peers and group learning. In P.A. Alexander, and P.H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 781-802). Mahwah, New Jersey: American Psychological Association.
- O'Donnell, A.M., and King, A. (Eds.). (1999). *Cognitive perspectives on peer learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- O'Donnell, A.M., and O'Kelly, J. (1994). Learning from peers: Beyond the rhetoric of positive results. *Educational Psychology Review, 6*, 321-349.
- O'Donnell, K. (2008). *Parents' Reports of the School Readiness of Young Children from the National Household Education Surveys Program of 2007* (NCES 2008-051). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC.
- O'Donnell, S.M. (1990). Vocabulary development through cooperative learning. *Journal of Reading, 34*, 142-143.
- Oddo, M. (2007). *Reciprocal peer tutoring using repeated reading: a systematic replication using small groups of students*. Unpublished doctoral dissertation, University of Cincinnati, Cincinnati.
- Oktar, N. (2005). Gizemini koruyan gerçek: Beyin. *Popüler Bilim, 12*, 32-37.

- Opitz, M.F., and Rasinski, T.V. (2008). *Good-bye round robin* (Second edition). Portsmouth: Heinemann.
- Överlien, C., Aronsson, K., and Hydén, M. (2005). The focus group interview as an in depth method? Young women talking about sexuality. *Int. J. Social Research Methodology*, 8, 331-334.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009). *Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M., Bağcı, M., ve Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 117-136.
- Özbay, M., ve Uyar, Y. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 4, 632-651.
- Özçelik, D.A. (1992). *Eğitim programları ve öğretim (genel öğretim yöntemi)*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özçelik, D.A. (1998). *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özer, K. (2006). *İlköğretim 4-5. sınıflarda Türkçe öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme metodunun kullanımına yönelik bir değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özgüven, İ.E. (2004). *Psikolojik Testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Paçal, H., ve Paçal, F. (2008). *Okula yardımcı Türkçe 5*. İstanbul: Formül Yayınları.
- Padak, N.D., and Rasinski, T.V. (2004). Fast start: A promising practice for family literacy programs. *Family Literacy Forum*, 3, 3-9.
- Padak, N.D., and Rasinski, T.V. (2010). Welcoming schools: Small changes that can make a big difference. *The Reading Teacher*, 64, 294-297.
- Paivio, A. (1990). *Mental representations: A dual coding approach*. New York: Oxford University Press.

- Palincsar, A.S., and Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1*, 117-175.
- Palincsar, A.S., Brown, A.L., and Martin, S.M. (1987). Peer interaction in reading comprehension instruction. *Educational Psychologist, 22*, 231-253.
- Parent Teacher Association. (2009). *PTA national standards for family-school partnerships: An implementation guide*. Chicago: Author.
- Paris, S.G., and Flukes, J. (2005). Assessing children's metacognition about strategic reading. In S.E. Israel, C.C. Block, K.L. Bauserman, and K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in literacy learning: Theory, assessment, instruction, and professional development* (pp. 121-141). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Paris, S.G., and Jacobs, J.E. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development, 55*, 2083-2093.
- Paris, S.G., Cross, D.R., and Lipson, M.Y. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology, 76*, 1239-1252.
- Paris, S.G., Lipson, M.Y., and Wixson, K.K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Education Psychology, 8*, 293-316.
- Pass, S. (2004). *Parallel paths to constructivism*. USA: Information Age Publishing Inc.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage Publications.
- Pearson, P.D. (2009). The roots of reading comprehension. In S.E. Israel, and G.G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 3-31). New York: Routledge.
- Perfetti, C.A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Pintrich, P.R., and DeGroot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational psychology, 82*, 33-40.

- Politano, C., and Paquin, J. (2000). *Brain-based learning with class*. Canada: Portage & Main Press.
- Poppe, R.L. (2005). *Reading motivation in upper elementary students: how children explain reading for pleasure*. Unpublished doctoral dissertation, University of Central Florida, Florida.
- Powell, R.A., and Single, H.M. (1996). Focus groups. *International Journal of Quality in Health Care*, 8, 499-504.
- Pressley, M. (1977). Imagery and children's learning: Putting the Picture in developmental perspective. *Review Educational Research*, 47, 586-622.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, and R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 545-561). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M. (2006). *Reading Instruction that works: The case for balanced teaching* (Third edition). New York: Guilford Press.
- Prigge, D.J. (2002). Promote brain-based teaching and learning. *Intervention in School and Clinic*, 37, 237-241.
- Qian, D.D. (1999). Assessing the roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension. *The Canadian Modern Language Review*, 56, 282-307.
- Queen, S. (2009). *The effects of cooperative learning and traditional strategies on academic performance in middle school arts*. Unpublished doctoral dissertation, Walden University, Minnesota.
- Race, K.E., Hotch, D.F., and Parker, T. (1994). Rehabilitation program evaluation: use of focus groups to empower clients. *Evaluation Review*, 18, 730-740.
- Rapp, J.C. (1991). *The effect of cooperative learning on selected student variable*. Unpublished doctoral dissertation, Washington State University, Washington.
- Rapp, J.C. (1991). The effects of cooperative learning on selected student variables (cooperative integrated reading and composition on a academic achievement in reading comprehension, vocabulary, and spelling and on student self-esteem) (Doctoral dissertation, Washington State University, 1991). *Dissertation Abstract International*, 52, 3516.

- Rasinski, T.V. (1989). Fluency for everyone: incorporating fluency instruction in the classroom. *The Reading Teacher*, 42, 690–693.
- Rasinski, T.V. (1990a). Effects of repeated reading and listening-while-reading on reading fluency. *Journal of Educational Research*, 83, 147-150.
- Rasinski, T.V. (1990b). Investigating measures of reading fluency. *Educational Research Quarterly*, 14, 37-44.
- Rasinski, T.V. (2003a). Reading first: Fluency is fundamental. *Instructor*, 113, 15-20.
- Rasinski, T.V. (2003b). *The fluent reader: oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. New York: Scholastic.
- Rasinski, T.V. (2004). *Assessing reading fluency*. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning.
- Rasinski, T.V. (2006a). A brief history of reading fluency. In S.J. Samuels, and A.E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 4-24). Newark, DE: International Reading Association.
- Rasinski, T.V. (2006b). Issues and trends in literacy: Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher*, 59, 704-706.
- Rasinski, T.V. (2010). *The fluent reader: Oral & silent reading strategies for building fluency, word recognition & comprehension* (Second edition). New York: Scholastic.
- Rasinski, T.V. (Ed.). (2009). *Essential readings on fluency*. Newark, DE: International Reading Association.
- Rasinski, T.V., and Hamman, P. (2010). Fluency: Why it is “not hot”. *Reading Today*, 28, 26.
- Rasinski, T.V., and Hoffman, J.V. (2003). Theory and research into practice: Oral reading in the school literacy curriculum. *Reading Research Quarterly*, 38, 510-522.
- Rasinski, T.V., and Padak, N. (2005). *Three-minute reading assessments: Word recognition, fluency & comprehension 5-8*. New York: Scholastic.

- Rasinski, T.V., and Padak, N.D. (2001). *From phonics to fluency: Effective teaching of decoding and reading fluency in the elementary school*. New York: Addison Wesley Longman.
- Rasinski, T.V., Homan, S., and Biggs, M. (2009). Teaching reading fluency to struggling readers: Method, materials, and evidence. *Reading & Writing Quarterly*, 25, 192-204.
- Rasinski, T.V., Padak, N.D., and Fawcett, C. (2010). *Teaching children who find reading difficult* (Fourth edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Rasinski, T.V., Padak, N.D., Linek, V., and Sturtevant, E. (1994). Effects of fluency development on urban second-grade readers. *Journal of Educational Research*, 87, 158-165.
- Rasinski, T.V., Rikli, A., and Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than Automaticity? More than a concern for the primary grades? *Literacy Research and Instruction*, 48, 350-361.
- Rasinski, T.V., Rupley, W.H., and Nichols, W.D. (2008). Two essential ingredients: Phonics and Fluency getting to know each other. *The Reading Teacher*, 62, 257-260.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 39, 11-18.
- Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Reutzel, D.R. and Hollingsworth, P.M. (1991). Reading comprehension skills: Testing the distinctiveness hypothesis. *Reading Research and Instruction*, 30, 32-46.
- Reutzel, D.R., Jones, C.D., Fawson, P.C., and Smith, J.A. (2008). Scaffolded silent reading: A complement to guided repeated oral reading that works! *The Reading Teacher*, 62, 194-207.
- Reutzel, D.R., Jones, C.D., Fawson, P.C., and Smith, J.A. (2008). Scaffolded silent reading: A complement to guided repeated oral reading that works! *The Reading Teacher*, 62, 194-207.
- Richards, J., and Rodgers, T. (2003). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Rizopoulos, L.A., and Wolpert, G. (2004). An overview of the techniques used to develop the literacy skills of adolescents with developmental delays. *Education, 125*, 130-136.
- Robbins, C. and Ehri L.C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology, 86*, 54-64.
- Robert, M.S., and Wilson, J.D. (2006). Reading attitudes and instructional methodology: How might achievement become affected? *Reading Improvement, 43*, 64-69.
- Roberts, P., and Priest, H. (2006). Reliability and validity in research. *Nursing Standard, 20*, 41-45.
- Robinson, M.V. (2005). *Examining the relationship between vocabulary knowledge, oral reading fluency, and reading comprehension*. Unpublished doctoral dissertation, University of Oregon, Oregon.
- Rosenblatt, L.M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L.M. (2004). The transactional theory of reading and writing. In R.B. Ruddell, and N.J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., p. 1363-1368). Newark, DE: International Reading Association.
- Rosenblatt, L.M. (2005). *Making meaning with texts: Selected essays*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Rosenshine, B., and Stevens, R. (1986). Teaching function. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research teaching* (3rd ed.). New York: Macmillan.
- Rosenshine, B., Meister, C., and Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research, 66*, 181-221.
- Ruddell, R.B. (2002). *Teaching children to read and write: Becoming an effective literacy teacher* (Third edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Ruddell, R.B., and Boyle, O.F. (1989). A study of cognitive mapping as a means to improve summarization and comprehension of expository text. *Reading Research and Instruction, 29*, 12-22.

- Ruddell, R.B., and Unrau, N.J. (2004). Reading as a meaning construction process: The reader, the text, and the teacher. In R.B. Ruddell, and N.J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., p. 1462-1521). Newark, DE: International Reading Association.
- Rumelhart, D. E., and Ortony, A. (1977). The representation of knowledge in memory. In R. C. Anderson, R. J. Spiro, and W. E. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge* (p. 99-135). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rumelhart, D.E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R.J. Spiro, B.C. Bruce, and W.F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33-58). New Jersey: Erlbaum.
- Rumelhart, D.E. (2004). Toward an interactive model of reading. In R.B. Ruddell, and N.J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., p. 1149-1180). Newark, DE: International Reading Association.
- Rupley, W.H., and Nichols, W.D. (2005). Vocabulary instruction for the struggling reader. *Reading & Writing Quarterly*, 21, 239-260.
- Rupley, W.H., Logan, J.W., and Nichols, W.D. (1998-1999). Vocabulary instruction in a balanced reading program. *The Reading Teacher*, 52, 336-346.
- Ryder, R.J., and Graves, M.F. (1994). Vocabulary instruction presented prior to reading in two basal readers. *The Elementary School Journal*, 95, 139-153.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme öğretme süreci*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Salkind, N.J. (2000). *Exploring research*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Salkind, N.J. (2006). *Tests & measurement for people who (think they) hate tests & measurements*. California: Sage Publications.
- Salmerón, L., Cañas, J.J., Kintsch, W., and Fajardo, I. (2005). Reading strategies and hypertext comprehension. *Discourse Processes*, 40, 171-191.
- Samuels, S.J. (1979). The methods of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32, 403-408.

- Samuels, S.J. (2006). Toward a model of reading fluency. In S.J. Samuels, and A.E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 24-46). Newark, DE: International Reading Association.
- Samuels, S.J., and Farstrup, A.E. (2006). Reading fluency instruction: Will it be a passing fad or permanent fixture? In S.J. Samuels, and A.E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 1-3). Newark, DE: International Reading Association.
- Sanemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Schmitt, M.C. (2005). Measuring students' awareness and control of strategic process. In S.E. Israel, C.C. Block, K.L. Bauserman, and K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in literacy learning: Theory, assessment, instruction, and professional development* (pp. 101-121). Mahwah, NJ: Earlbaum.
- Schofield, H.L. (1980). Reading attitude and achievement: Teacher-pupil relationships. *Journal of Educational Research*, 74, 111-119.
- Schreiber, P.A. (1980). On the acquisition of reading fluency. *Journal of Reading Behavior*, 12, 177-186.
- Schreiber, P.A. (1991). Understanding prosody's role in reading acquisition. *Theory into Practice*, 30, 158-164.
- Schunk, D.H. (2004). *Learning theories: An educational perspective* (Fourth edition). New York: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Schwanenflugel, P.J., Hamilton, A.M., Kuhn, M.R., Wisenbaker, J.M., and Stahl, S.A. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology*, 96, 119-129.
- Selçuk, Z., Kayıtlı, H., ve Okut, L. (2004). *Çoklu zeka uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Semonick, M.A. (2001). *The effects of paired repeated reading on second graders oral reading and on task-behavior*. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, Minnesota.

- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Senechal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, 24, 123-138.
- Sénéchal, M., and LeFevre, J-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-460.
- Sénéchal, M., LeFevre, J-A., Thomas, E.M., and Daley, K. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33, 96-116.
- Shachar, H., and Sharan, S. (1994). Talking, relating, and achieving: Effects of cooperative learning and whole class instruction. *Cognition and Instruction Journal*, 12, 313-353.
- Shadish, W.R., Cook, T.D., and Campbell, D.T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Shanklin, N.L., and Rhodes, L.K. (1989). Comprehension instruction as sharing and extending. *The Reading Teacher*, 42, 496-500.
- Sharan, S. (Ed.). (1990). *Cooperative learning: Theory and research*. New York: Praeger.
- Sharan, Y., and Sharan, S. (1989-1990). Group investigation expands cooperative learning. *Educational Leadership*, 47, 17-21.
- Shenton, A. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63-75.
- Shore, R. (1997). *Rethinking the brain: New insights into early development*. New York: Families and Work Institute.
- Siegel, C. (2005). An ethnographic inquiry of cooperative learning implementation. *Journal of School Psychology*, 43, 219-239.

- Simmons, D.C., Fuchs, D., Fuchs, L.S, Hodge, J.P., and Mathes, P.G. (1994). Importance of instructional complexity and role reciprocity to classwide peer tutoring. *Learning Disabilities Research and Practice, 9*, 203-212.
- Skeans, S.E.S. (1991). *The effects of cooperative integrated reading and composition, fidelity of implementation, and teacher's concerns on student achievement*. Unpublished doctoral dissertation, Texas A&M University, Texas.
- Slavin, R.E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research, 50*, 315-342.
- Slavin, R.E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, research, and practice* (Second edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Slavin, R.E. (1999). Comprehensive approaches to cooperative learning. *Theory into Practice, 38*, 74-79.
- Slavin, R.E. (1982). *Cooperative learning: student teams*. New York: National Education Association of the United States.
- Slavin, R.E. (1984). Student motivating students to excel: Cooperative incentives, cooperative tasks, and student achievement. *Elementary School Journal, 85*, 53-63.
- Slavin, R.E. (1987). Cooperative learning and cooperative school. *Educational Leadership, 45*, 7-13.
- Slavin, R.E. (1988). Cooperative learning and student achievement. *Educational Leadership, 46*, 31-33.
- Slavin, R.E. (1989). Research on cooperative learning: Consensus and controversy, *Educational Leadership, 47*, 52-54.
- Slavin, R.E. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership, 48*, 71-81.
- Slavin, R.E. (1996). Research for the future: Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology, 21*, 43-69.

- Slavin, R.E., Cheung, A., and Groff, C., and Lake, C. (2008). Effective reading programs for middle and high schools: A best-evidence synthesis. *Reading Research Quarterly*, 43, 290-322.
- Slavin, R.E., Lake, C., Chambers, B., Cheung, A., and Davis, S. (2009). Effective reading programs for the elementary grades: A best-evidence synthesis. *Review Educational Research*, 79, 1391-1466.
- Slavin, R.E., Madden, N.A., Farnish, A.M., and Stevens, R. (1995). *Cooperative integrated reading and composition (CIRC): A brief overview*. Retrieved from ERIC database (ED387569)
- Slavin, S.E., and Cooper, R. (1999). Improving intergroup relations: Lessons learned from cooperative learning programs. *Journal of Social Issues*, 55, 647-663.
- Smagorinsky, P. (2007). Vygotsky and the social dynamics of classrooms. *English Journal*, 97, 61-66.
- Smith, F. (2004). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read* (Sixth edition). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, I. (2005). *Can accelerated reader and cooperative learning enhance reading achievement of level 1 high school students on the Florida comprehensive assessments test?* Unpublished doctoral dissertation, Nova Southeastern University, Florida.
- Smith, M.W. (1995). Ethics in focus groups: A few concerns. *Qualitative Health Research*, 5, 478-486.
- Smuck, R.A., and Smuck, P.A. (2001). *Group process in the classroom* (8th ed.). New York; McGraw-Hill.
- Snow, C. (2002). Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension. Santa Monica, CA: RAND.
- Sperling, R.A., and Head, D.M. (2002). Reading attitudes and literacy skills in prekindergarten and kindergarten children. *Early childhood educational journal*, 29, 233-236.

- Spiegel, D.L. (1994). A portrait of parents of successful readers. In E.H Cramer, and M. Castle (Eds.), *Fostering the love of reading: The affective domain in reading education* (pp. 74-87). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Stahl, S. (1986). Three principles of effective vocabulary instruction. *Journal of Reading*, 29, 662-668.
- Stahl, S., and Fairbanks, M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research*, 56, 72-110.
- Stahl, S.A. (2003). Vocabulary and readability: How knowing word meanings affects comprehension. *Top Language Disorders*, 23, 241-247.
- Stahl, S.A., and Heubach, K.M. (2005). Fluency-oriented reading instruction. *Journal of Literacy Research*, 37, 25-60.
- Standish, L.G. (2005). *The effects of collaborative strategic reading and direct instruction in persuasion on sixth-grade students' persuasive writing and attitudes*. Unpublished doctoral dissertation, University Maryland, Maryland.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Stanovich, K.E. (1991). Word recognition: Changing perspectives. In R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, and P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 418-452). New York: Longman.
- Stephan, W.G., and Finlay, K. (1999). The role of empathy in improving intergroup relations. *Journal of Social issues*, 55, 729-743.
- Stephens, E.C., and Brown, J.E. (2000). *A handbook of content literacy strategies: 75 practical reading and writing ideas*. Norwood, Massachusetts: Christopher-Gordon Publishers, Inc.
- Stevens, R.J, Slavin, R.E., and Farnish, A.M. (1989). *A cooperative learning approach to elementary reading and writing instruction: Long-term effects*. Retrieved from ERIC database. (ED328901)

- Stevens, R.J. (1994). Cooperative learning and literacy instruction. In N.J. Ellsworth, C.N. Hedley, and A.N. Baratta (Eds.), *Literacy: A definition* (pp. 127-158). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stevens, R.J. (2003). Student team reading and writing: A cooperative learning approach to middle school literacy instruction. *Educational Research and Evaluation, 9*, 137-160.
- Stevens, R.J., and Durkin, S. (1992). *Using student team reading and student team writing in middle schools: Two evaluations*. Retrieved from ERIC database. (ED350594)
- Stevens, R.J., and Slavin, R.E. (1995a). The Cooperative Elementary School: Effects on students' achievement, attitudes and social relations. *American Educational Research Journal, 32*, 321-351.
- Stevens, R.J., and Slavin, R.E. (1995b). Effects of a cooperative learning approach in reading and writing on academically handicapped and nonhandicapped students. *The Elementary school Journal, 95*, 241-262.
- Stevens, R.J., Madden, N.A., Slavin, R.E., and Farnish, A.M. (1987). Cooperative integrated reading and composition: Two field experiments. *Reading Research Quarterly, 22*, 433-454.
- Stevens, R.J., Slavin, R.E., and 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*, 8-16
- Streiner, D.L. (2003). Starting at the beginning: An introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of Personality Assessment, 80*, 99-103.
- Strickland, K. (2003). *Brain compatible learning in a high school classroom*. Unpublished master's thesis, Royal Road University, Canada.
- Strong, R.W., Silver, H.F., and Perini, M.J. (2008). *Reading for academic success, grades 2-6: Differentiated strategies for struggling, average, and advanced readers*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Summers, E.G., and McClelland, J.V. (1982). A field-based evaluation of sustained silent reading (SSR) in intermediate grades. *Alberta Journal of Educational Research*, 28, 100-112.
- Susar, F. (2006). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zekâ kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin erişi, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zekâ alanları üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Susar, F. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 95-109.
- Sussman, S., Dent, C.W., McAdams, L.A., Stacy, A.W., Burton, D., and Flay, B.R. (1994). Group self-identification and adolescent cigarette smoking: A1-year prospective study. *Journal of Abnormal Psychology*, 103, 576-580.
- Swalander, L., and Taube, K. (2007). Influences of family based prerequisites, reading attitude and self-regulation on reading ability. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 206-230.
- Swanson, B. (2004). *How can I improve my child's reading?* Retrieved from <http://www.projectappleseed.org/reading.html>
- T.T.K.B. Öğretmenler Portalı (2005). *Etkinlik örnekleri*. <http://ttkb.meb.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- Tabachnick, B.G., and Fidell, S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tarım, K. (2003). *Kubaşık öğrenme yönteminin matematik öğretimindeki etkinliği ve kubaşık öğrenme yöntemine ilişkin bir meta-analiz çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bilim Dalı, Adana.
- Tarım, K. (2009). The effects of cooperative learning on preschoolers' mathematics problem-solving ability. *Educ Stud Math*, 72, 325-340.

- Tarım, K., ve Akdeniz, F. (2003). İlköğretim matematik dersinde kubaşık öğrenme yönteminin kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 215-223.
- Taşdemir, M., Taşdemir, A., and Yıldırım, K. (2009). Influence of portfolios evaluation in cooperative learning on students success. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5, 53-66.
- Taylor, B.M. (1982). Text structure and children's comprehension and memory for expository material. *Journal of Educational Psychology*, 89, 276-288.
- Taylor, B. (1983). Teaching ESL: incorporate a communicative, student-centered component. *TESOL Quarterly*, 17, 69-88.
- Taylor, L.A.K. (2002). *The effects of classwide peer tutoring on spelling achievement, reading fluency, and reading comprehension*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Southern Mississippi, Mississippi.
- Tekin, H. (1980). *Okullarımızda Türkçe öğretimi*, Ankara: Mars Matbaası.
- The national commission for the protection of human subjects of biomedical and behavioral research*. (n.d.). Retrieved from <https://www.citiprogram.org>
- Therrien, W.J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25, 252-261.
- Therrien, W.J., and Kubina, R.M. (2006). Developing reading fluency with repeated reading. *Intervention in School and Clinic*, 41, 156-160.
- Therrien, W.J., Wickstrom, K., and Jones, K. (2006). Effect of a combined repeated reading and question generation intervention on reading achievement. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21, 89-97
- Thompson, B. (1994). Guidelines for authors. *Educational and Psychological Measurement*, 54, 834-47.
- Thompson, B., and Snyder, P.A. (1998). Statistical significance and reliability analyses in recent Journal of Counseling & Development research articles. *Journal of Counseling and Development*, 76, 436-441.

- Thompson, B., and Vacha-Haase, T. (2000). Psychometrics is datametrics: The test is not reliable. *Educational and Psychological Measurement*, 60, 174-195.
- Tindal, G.A., and Hasbrouck, J. (2006). Oral reading norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher*, 59, 636-644.
- Tjosvold, D. (1998). Cooperative and competitive goal approach to conflict: Accomplishments and challenges. *Applied Psychology*, 47, 285-313.
- Tjosvold, D. (2008). The conflict-positive organization: It depends upon us. *Journal of Organizational Behavior*, 29, 19-28.
- Tok, Ş. (2008). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden ikili denetim tekniğinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *İlköğretim Online*, 7, 748-757.
- Tompkins, G.E. (2004). *50 literacy strategies step by step* (Second Edition). New Jersey: Pearson Education.
- Tompkins, G.E. (2007). *Literacy for the 21st Century. Teaching reading and writing in prekindergarten through grade 4* (Second Edition). New Jersey: Pearson Education.
- Topping, K. (1987a). Paired reading: A powerful technique for parent use. *The reading Teacher*, 40, 604-614.
- Topping, K. (1987b). Peer tutored paired reading: Outcome data from ten projects. *Educational Psychology*, 7, 133-145.
- Topping, K. (1989). Peer tutoring and paired reading. Combining two powerful techniques. *The Reading Teacher*, 42, 488-494.
- Topping, K. (2000). *Peer assisted learning: A practical guide for teachers*. Newton, MA: Brookline Books.
- Topping, K. (2001). *Thinking reading writing: A practical guide to paired learning with peers, parents and volunteers*. New York: Continuum.
- Topping, K.J., and Bryce, A. (2004). Cross-age peer tutoring of reading and thinking: Influence on thinking skills. *Educational Psychology*, 24, 595-621.

- Topping, K.J., Campbell, J., Douglas, W., and Smith, A. (2003). Cross-age peer tutoring in mathematics with seven and 11 year olds: Influence on mathematical vocabulary, strategic dialogue and self-concept. *Educational Research* 45, 287-308.
- Tuncer, Ç.Ö. (2008). Cito Türkiye öğrenci izleme sistemi (ÖİS) ve ÖİS’de soru geliştirme süreci. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama Dergisi*, 1, 23-26.
- Turgut, M. F. (1993). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Turner, J-E.G. (1995). The effects of cooperative peer study and individual study on the reading comprehension skills of “at risk” college students enrolled in a developmental reading and study skills course (Doctoral dissertation, The Johns Hopkins University, 1995). *Dissertation Abstracts International*, 56, 2139.
- Udaka, I.J. (2009). *Cross-age peer tutoring in dialogic reading: effects on the language development of young children*. Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts, Massachusetts.
- Ulusoy, M. (2006a). *Evaluation of textbook difficulty and adaptation strategies used in Turkish elementary schools*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Illinois.
- Ulusoy, M. (2006b). Readability approaches: Implication for Turkey. *International Education Journal*, 7, 323-332.
- Ulusoy, M. (2008). Evaluating sixth graders’ reading levels with different cloze formats. *Eğitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 131, 115-133.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi: Kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Vacca, J.A.L., Vacca, R.T., Gove, M.K., Burkey, L.C., Lenhart, L.A., and McKeon, C.A. (2009). *Reading and learning to read* (Seventh edition). Boston: Pearson Education, Inc.

- Valencia, S., and Pearson, P.D. (1987). Reading assessment: Time for a change. *The Reading Teacher*, 40, 726-732.
- Valencia, S.W., Smith, A.T., Reece, A.M., Li, M., Wixson, K.K., Newman, H. (2010). Oral reading fluency assessment: Issues of construct, criterion, and consequential validity. *Reading Research Quarterly*, 45, 270-291.
- VanDeWeghe, R. (2007). What about vocabulary instruction? *English Journal*, 91, 101-114.
- Van Kerr, H. (2002). *Reading strategies instruction and peer tutoring in primary schools. A quasi-experimental study of the effects on students' reading comprehension and metacognition*. Unpublished doctoral dissertation, Universiteit Gent, Belgium.
- Vardell, S.M., Hadaway, N.L., and Young, T.A. (2006). Matching books and readers: selecting literature for English learners. *The Reading Teacher*, 59, 734-741.
- Vaughn, S., Chard, D.J., Bryant, D.P., Coleman, M., Tyler, B., Linan-Thompson, S., and Kouzekanani, K. (2000). Fluency and comprehension interventions for third-grade students. *Remedial and Special Education*, 21, 325-335.
- Vaughn, S., Klingler, J.K., and Bryant, D.P. (2001). Collaborative strategic reading as a means to enhance peer-mediated instruction for reading comprehension and content-area learning. *Remedial and Special Education*, 22, 66-74.
- Vural, M. (2004). *Ev ve sınıf etkinlikleri antolojisi*. Erzurum: Yakutiye Yayıncılık.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walczyk, J.J. and Griffith-Ross, D.A. (2007). How important is reading skill fluency for comprehension? *The Reading Teacher*, 60, 560-569.
- Wasik, B.A. (2010). What teachers can do to promote preschoolers' vocabulary developments: Strategies from an effective language and literacy professional development coaching model. *The Reading Teacher*, 63, 621-633.
- Watts, S. (1995). Vocabulary instruction during reading lessons in six classrooms. *Journal of Reading Behavior*, 27, 399-424.

- Webb, N. (1989). Peer interaction and learning in small groups. *International Journal of Educational Research*, 13, 21-39.
- Welch, R.C. (2006). *The impact of reading to your child from birth to five*. Unpublished master's thesis, Marietta College, America.
- Welsch, R.G. (2006). Increase oral reading fluency. *Intervention in School and Clinic*, 41, 180-183.
- Weng, L-J. (2004). Impact of the number of response categories and anchor labels on coefficient alpha and test-retest reliability. *Educational and Psychological Measurement*, 64, 956-972.
- Wentzel, K.R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 411-419.
- Whittinghan, J.L., and Stephanie, H. (2009). The effects of book clubs on the reading attitudes of middle school students. *Reading Improvement*, 46, 130-136.
- Wiersma, W., and Jurs, S.G. (2005). *Research methods in education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Wiesendanger, K., Braun, G., and Perry, J. (2009). Recreational reading: Useful tips for successful implementation. *Reading Horizons*, 49, 269-284.
- Wigfield, A. (2000). Facilitating children's reading motivation. In L. Baker, M.J. Dreher, and J.T. Guthrie (Eds.), *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation* (pp. 140-158). New York: Guilford Press.
- Wilkinson, M. (1994). Using students stories to build vocabulary in cooperative learning groups. *The Clearing House*, 67, 221-223.
- Williams, C.H. (2008). *Effect of independent reading on fourth graders' vocabulary, fluency and comprehension*. Unpublished doctoral dissertation. University of Auburn, Alabama.
- Williams, D. (2005). *The impact of cooperative learning in comparison to traditional instruction on the understanding of multiplication in third grade students*. Unpublished doctoral dissertation, Capella University, Minnesota.

- Williams, L., and Hall, K. (2010). Exploring students' reading attitudes. *Journal of Reading Education*, 2, 35-41.
- Williamson, D.F., Parker, R.A., and Kendrick, J.S. (1989). The box plot: A simple visual method to interpret data. *Annals of Internal Medicine*, 110, 916-921.
- Wilson, S. R. L. (1991). The effects of cooperative learning on reading comprehension (Doctoral dissertation, The University of Southern Mississippi, 1991). *Dissertation Abstracts International*, 52, 3234.
- Wilson, S.R.L. (1991). *The effects of cooperative learning on reading comprehension*. Unpublished doctoral dissertation, University of Southern Mississippi, Mississippi.
- Winne, P.H (1985). Steps toward promoting cognitive achievements. *The Elementary School Journal*, 85, 673-693.
- Winne, P.H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30, 173-187.
- Wittrock, M.C. (1991). Generative teaching of comprehension. *The Elementary School Journal*, 92, 169-184.
- Wood, K. (1990). Collaborative learning. *The Reading Teacher*, 43, 346-347.
- Yağcı, H., Çiftçi, H., Çetin, O., Sarı, Ö., Özkaban, G.Y., ve Arabacı, G. (2007). *Yeni programa uygun tüm dersler 5*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Yaman, B. (1999). *Birleştirilmiş kubaşık okuma ve yazma tekniğinin temel eğitim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama ve dinlediğini anlamaya yönelik akademik başarıları ile Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yangın, B. (1999). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Modül 4.
- Yavuzer, H. (2000). *Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Yawn, C.D. (2008). *Effects of peer-mediated direct instruction and repeated reading on the reading skills of incarcerated juveniles with disabilities*. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University, Ohio.
- Yayan, B., and Berberoglu, G. (2004). A re-analysis of the TIMSS 1999 mathematics assessment data of the Turkish students. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 87-104.
- Yemenici, A. (2002a). Beyin araştırmaları ışığında eğitim. *Popüler Bilim*, 9, 32-36.
- Yemenici, A. (2002b). Sonsuza açılan kapı: Beyin, değişim ve gelişim. *Popüler Bilim*, 10, 32-37.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. (1999). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Yıldırım, K. (2006). *Çoklu zeka kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarı, benlik saygısı ve kalıcılığın etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Adana.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9, 79-92.
- Yılmaz, M., ve Köksal, K. (2008). Tekrarlı okuma yönteminin okuduğunu anlama etkisi. *Milli Eğitim*, 179, 51-65.
- Yıldırım, K., Tarım, K., ve İflazoğlu, A. (2006). Çoklu zeka destekli kubaşık öğrenme yönteminin matematik dersindeki akademik başarı ve kalıcılığa etkisi *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2, 81-96.
- Yıldırım, K., ve Tarım, K. (2008). Çoklu zeka kuramı destekli işbilikli öğrenme yönteminin ilköğretim beşinci sınıf matematik dersinde akademik başarı ve hatırd tutuma düzeyine etkisi. *İlköğretim Online*, 7, 174-187.
- Yildirim, K., Yıldız, M., Ates, S., and Cetinkaya, C. (2009b). Effect of prosodic reading on listening comprehension. *World Applied Sciences Journal*, 7, 744-747.

- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., and Çetinkaya, Ç. (2008). An evaluation of the oral reading fluency of 4th graders with respect to prosodic characteristic. *International Journal of Human Science*, 5, 1-8.
- Yildiz, M., Yildirim, K., Ates, S., and Cetinkaya, C. (2009a). An evaluation of the oral reading fluency of 4th graders with respect to prosodic characteristic. *International Journal of Human Sciences*, 6, 353-360.
- Yılmaz, S. (2007). *Kubaşık öğrenme tekniğinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine ilişkin akademik başarılarına ve birlikte çalışma tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Aydın.
- Yin, R.K. (1984). *Case study research: design and methods*. California: Sage Publications.
- Yoop, R.H., and Yoop, H.K. (2007). Tem important words plus: A strategy for building word knowledge. *The Reading Teacher*, 61, 157-160.
- Young, C., and Rasinski, T.V. (2009). Implementing readers theatre as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher*, 63, 4-13.
- Young, T.A., and Ward, B.A. (2009). Good books for good times. *Reading Horizons*, 49, 315-323.
- Yurick, A.L., Robinson, P.D., Cartledge, G., Lo, Y., and Evans, T.L. (2006). Using peer-mediated repeated readings as a fluency-building activity for urban learners. *Education and Treatment of Children*, 29, 469-506.
- Zahorik, J.A. (1996). Elementary and secondary teachers' reports of how they make learning interesting. *Elementary School Journal*, 96, 551-565.
- Zbaracki, M.D. (2003). *A descriptive study of how humor in literature serves to engage children in their reading*. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University, Ohio.
- Zeece, P.D. (2003). The personal value of literature finding books children love. *Early Childhood Education Journal*, 31, 133-138.

- Zeece, P.D., and Wallace, B.M. (2009). Books and good stuff: A strategy for building school to home literacy connections. *Early Childhood Education Journal*, 37, 35-42.
- Zipke, M. (2007). *Metalinguistic instruction improves third graders' reading comprehension*. Unpublished doctoral dissertation, University of New York, New York.
- Zorbaz, K.E. (2007). Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3, 87-101.

EKLER**EK-1. OKULLARIN GELİŞMİŞLİK DÜZEYLERİ İLE İLGİLİ RESMİ YAZI**

T.C.
BAŞBAKANLIK
Türkiye İstatistik Kurumu Başkanlığı

Sayı : B.02.1.T.Ü.0.78.01.01-622-02 -

.../11/2008

Konu : 14I-İstatistiki bilgi talebi

Sayın Kasım YILDIRIM

İlgi : 05.10.2008 tarihli bilgi isteği yazınız.

İlgi yazı ile talep etmiş olduğunuz Kırşehir iline ait İçişleri Bakanlığı Nüfus Vatandaşlık İşleri Genel Müdürlüğü Ulusal Adres Veritabanından alınan cadde ve sokak bazında gelişmişlik bilgileri manyetik ortamda Excel (xls) dosyası formatında hazırlanmıştır.

Bilgilerinizi rica ederim.

Nusret KILIÇ
Başkan a.
Yayın ve Bilgi Dağıtım Dairesi Başkanlığı
Bilgi Dağıtım Grubu Sorumlusu V.

NOT : % 50 indirimli bilgi ücreti olan 11 TL.sını T.C. Ziraat Bankası'nın 833 Şube Kodlu Ankara Anıttepe Şubesi IBAN No. TR 36000100083303515131-5002 nolu hesabına ilgili banka şubesinden veya İnternet Bankacılığı aracılığıyla EFT yaparak, dekontunu 0 (312) 417 04 32 nolu faksa veya bilgi@tuik.gov.tr adresine gönderdiğiniz takdirde 765 KB bilgi e-posta adresinize gönderilecektir. Ayrıca lütfen dekont üzerine faksta okunamayacağı ihtimalini dikkate alarak; isminizi, açık adresinizi, bilgi ücretini ve yazımızın sayı ve konu bölümünü belirtiniz. T.C. Ziraat Bankası Bankacılık Hizmetleri Daire Başkanlığının 22.03.2001 tarih ve 6211 sayılı genel mektubuna istinaden 304230/3515131 - 5002 nolu hesaba gönderdiğiniz mektup ve on-line havalceleriniz için komisyon veya haberleşme ücreti ödemeyiniz.

UYARI: Kurum tarafından üretilen bilgilerin 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'na göre her hakkı T.C. Başbakanlık Türkiye İstatistik Kurumu Başkanlığı'na aittir. Gerçek veya tüzel kişiler tarafından izinsiz, basılı veya elektronik ortamda çoğaltılamaz ve dağıtılamaz. Bilgiler kaynak gösterilmeden kullanılamaz.

.../11/2008 T.İ.

: H.YOĞUN

Yücetepe Mah. Necatibey Cad. 114 06100 Çankaya/ANKARA
Tel : 0 312 410 0 410 (Santral)
Faks: 0 312 425 33 87 - 0 312 418 11 82
İnternet Adresi : www.tuik.gov.tr

İlgili Birim : Yayın ve Bilgi Dağıtım Daire Başkanlığı
Bilgi Dağıtım Grubu
Tel : 0 312 410 02 15
Faks : 0 312 410 02 13, 0 312 417 04 32
E-posta : bilgi@tuik.gov.tr

EK-2. RESMİ İZİN YAZILARI



T.C.
AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : B.30.2.AEÜ.0.12.71.00/1411
Konu : Çalışma İzni

04/11/2008

T.C.
VALİLİK MAKAMINA
İl Millî Eğitim Müdürlüğü
KIRŞEHİR

Fakültemiz İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi **Kasım YILDIRIM**' in yürütmekte olduğu tez çalışması kapsamında, ilimiz merkezinde bulunan aşağıda isimleri yazılı İlköğretim Okullarında, öğrenim gören öğrencilere uygulanmak üzere, 2008-2009 eğitim-öğretim yılı içerisinde çalışma yapma isteğine ilişkin dilekçeleri ve ekleri, ilişikte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gerekli iznin verilmesi hususunu saygılarımla arz ederim.

11.11.08-027605

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
10/11/2008
VALİLİK

Prof. Dr. Ziya KILIÇ
Dekan V.

Anket	Uygulama Yapılacak Okul	Uygulama Yapılacak Sınıf
Akıcı Okuma Değerlendirme	Prof. Dr. Erol Güngör İlköğretim Okulu	3., 4. ve 5. Sınıflar
	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	
	30 Ağustos İlköğretim Okulu	
	Süleyman Türkmani İlköğretim Okulu	
DeneySEL Araçlar	Prof. Dr. Erol Güngör İlköğretim Okulu	5. Sınıflar
	Zerrinhan Vakıf İlköğretim Okulu	
Pilot Çalışmalar	Prof. Dr. Erol Güngör İlköğretim Okulu	6. Sınıflar
	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	
	Cacabey İlköğretim Okulu	
	30 Ağustos İlköğretim Okulu	
	Vali Mithat Sayılan İlköğretim Okulu	
	Süleyman Türkmani İlköğretim Okulu	

Adres: Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dekanlığı, Terme Cad. Ahi Evran Kampüsü, 40100- KIRŞEHİR
Telefon: 0 386 211 4327 Faks: 0386 2134513 e-mail: sref@agri.edu.tr web: www.kref.gazi.edu.tr

EK-3. OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİ

Bayrağımızın Altında

Zafer yolunda unutamayacağım yüzlerden biri Hatice ninenin yüzüdür. Salihli’de nasılsa yangın harabeleri ortasında ayakta kalabilmiş beş on evden birindeydim. Halk bir türlü kâbusun geçtiğine inanmıyor, bir türlü uyuyamıyordu.

Ortalık ağarıyor, hala kadınlar gelip gidiyor, hala birbirimizin boynuna sarılıp koklaşıyor, hala geçen günleri konuşuyorduk. Hatice nine en son gelenlerdendi. Ben artık yatağıma uzanmıştım. Ev sahibesi ile çıktı o da geldi, boynuma sarıldı. Bana öyle geldi ki bu zafer havasında bütün Salihli’deki kadınların kimileri sevdiği birini, hemen hepsi yerini yurdunu hatta karnını doyurma imkânını kaybettikleri için yüzlerinde görülen endişe Hatice ninede yoktu. Hâlbuki en fakirleri, en ihtiyarları, en halsizleri oydu. Yanıma gelmek için birkaç defa duvara dayanmıştı. Ama buruşuk yüzünde, ihtiyar siyah gözlerinde muradına ermiş bir ruhun huzuru ve olgunluğu vardı.

—Nine senin evin yandı mı?

—Hey oğul, ben beş defa göçmen oldum. Beş defa evim yandı. Ben Üsküp’ten beri beş defa düşman elinden kaçtım. Geçen gün de oğlum aldım bu tarafa, bayrağımızın altına kaçtım.

—Bayrağımız çok mu seviyorsun nine? Birden bire buruşuk yüzünden bir gözyaşı seli boşandı. Kurumuş ellerini kaldırdı, avuçlarında bulunan hayali, aziz bir şeyi öptü.

—Sevmek ne demek oğul! Ben elli senedir onu kovalıyorum. Dünyada oğlumdan başka dikili ağacım kalmadı. Bayrağımız nereden çıktıysa ben de oradan çıktım. Her gün düşman elinden kaçıp, size gelmek istiyordum. Her gün, burada ölüverirsem, mezarım yabancı bayrak altında kalırsa diye çıldırıyordum. Ama düşman bırakmıyordu. Kaçmak içinse bizim ne atımız ne arabamız vardı. Nihayet baktım ben ihtiyarlıyorum, siz gecikiyorsunuz, sürüne sürüne kaçmaya karar verdim. Yolda ölürsem oğlum ölümü sırtına alıp bizim bayrağın olduğu yere götürecekti. Nihayet bizimkiler geldiler. Ben de arkalarından gittim. Ayaklarım şişti, dillim dışarı çıktı; ama onları buldum. “Bayrağımız Salihli’ye büyük bir ordu ile girdi. Artık çıkmaz.” dediler. Hep deli gibi fırlayıp karışıldık. Beni, oğlum askerlerden aldığı bir eşekle buraya getirdi.

Döndü ve sıkı sıkı boynuma bir daha sarıldı. Ona göre ne yangın ne facia, ne zara ve ne ziyan ne de işkencenin bir anlamı vardı. Onun için hayatta mühim olan tek şey, öldüğü zaman cesedinin düşman bayrağının dalgalandığı bir yerde kalmamasıydı. Bu kadar basit ve sadeydi isteği.

Ah yavrum! Artık Allah emanetini istediği dakika alsın. Toprağım bizim bayrağın altında olacak ya, dedi.

Halide Edip Adıvar
İzmir’den Bursa’ya

1. sorudan 16. soruya kadar olan soruları “**Bayrağımız Altında**” metnini dikkate alarak cevaplayınız.

1- Okuduğunuz metinde Salihli halkı için “Bir türlü kâbusun geçtiğine inanmıyor, bir türlü uyuyamıyordu.” deniliyor. Halkı bu kadar etkileyen olay ne olabilir?

- A) Savaş B) Doğal afet C)Yoksulluk D) Kuraklık



2- Fotoğrafta görülen Salihlili kadınlarla ilgili olarak, **metinde aşağıdakilerden hangisine değinilmemiştir?**

- A) Sevdikleri kaybetmişlerdir. C) Çok neşeli ve mutludurlar.
B) Evleri yıkılmıştır. D) Karınlarını doyuracak imkânları yoktur.

3- Aşağıdaki fotoğraf metindeki hangi olayı anlatmaktadır?



- A) Salihli’de Cumhuriyet Bayramı kutlamaları.
B) Düşmanın yurttan atılması.
C) Hatice Ninenin bayrağı takip etmesi.
D) Türk askerinin Salihli’ye girmesi.

4-Bu hikâyenin kahramanı kimdir?

- A) Yazar B) Atatürk C) Hatice Nine D) Askerler

5- Olay nerede geçmektedir?

- A) İzmir’de B) Salihli’de C) Cephede D) Üsküp’te

6- “Ortalık **ağarıyor**, kadınlar hala geliyor.”

Yukarıdaki cümlede **ağarmak** yerine aşağıdakilerden hangisi gelirse cümlenin anlamı **bozulmaz?**

- A) Kararıyor B)Aydınlanıyor C)Soğuyor D)Isınıyor

7 “Salihli’de **harabeler** arasında ayakta kalabilmiş evlerden birindeydim?

Yukarıdaki cümlede **harabeler** sözcüğü yerine aşağıdakilerden hangisi gelirse cümlenin anlamı **bozulmaz?**

- A)Yıkıntılar B) İnsanlar C)Yerler D)Olaylar

8- Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz metinde geçen **abartılı** bir ifadedir.

- A) Yürümekten ayaklarım şişti.
B) Gözyaşları sel gibi aktı.
C) Sıkı sıkı boynuma sarıldı.
D) Nefesi fırtına gibi şiddetliydi.

9- Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz metinde geçen **duygusal** bir ifadedir?

- A) Karınlarını doyuracak imkânları yoktu.
- B) Halk sokakta geziyordu.
- C) Gözlerinde muradına ermiş bir ruhun huzuru vardı.
- D) Hep birlikte dışarı fırladık.

10- Dinlediğiniz metne göre onca yorgunluğa rağmen Hatice ninenin **huzurlu ve mutlu olmasının nedeni** nedir?

- A) Düşmanın yenilmesi.
- B) Oğluyla birlikte olması.
- C) Bayrağımız altında ölecek olması.
- D) Askerlere kavuşması.

11- Dinlediğiniz metnin **konusu** aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Bayrak sevgisi.
- B) Evlat sevgisi.
- C) Vatan sevgisi.
- D) Anne sevgisi.

12-Okuduğunuz metnin **ana fikri** aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Bayrağımızın dalgalandığı yerde yaşamak ve ölmek her şeyden değerlidir.
- B) Savaşlarda insanlar pek çok şeylerini kaybederler.
- C) Savaşı kazanarak düşmanları yurdumuzdan çıkardık.
- D) Evlat sevgisi her şeyin üstündedir.

13- Okuduğunuz metinde aşağıdaki düşüncelerden hangisine **değinilmemiştir**?

- A) Savaş yıllarında çaresizlik olur.
- B) Savaş yıllarında insanlar göç edebilir.
- C) Savaş yılları eğlenceli geçer.
- D) Savaşlarda insanlar sevdiklerini kaybedebilir.

14- Bu metinden aşağıdaki sonuçlardan hangisi **çıkarılamaz**?

- A) İnsan eğer mücadeleden vazgeçmezse isteklerine ulaşır.
- B) Savaşlarda pek çok şey kaybedilir.
- C) Güçlükler sonunda ulaşılan zaferler mutluluk verir.
- D) Annelerimiz sözünden dışarı çıkmamalıyız.

15- Metinde Hatice nineyle ilgili aşağıdaki özelliklerden hangisine **değinilmemiştir**?

- A) Gururlu B) İhtiyar C)Halsiz D)Fakir

16- Aşağıdakilerden hangisi Hatice ninenin bayrağımızı takip etmesine örnek olarak gösterilemez?

- A) Oğlunu alıp bayrağımızın altına kaçması.
- B) Bayrağımız nereden çıktıysa oradan çıkması.
- C) Elli senedir bayrağın peşinden gitmesi.
- D) Bayrağımızın Salihli'ye büyük bir ordu ile girmesi.

Göçmen Kuşlar

Havaların soğumasıyla birlikte göçler artar. Bu dönemde, başımı kaldırıp göğe baktığımda toplu halde hareket eden kuşları görmeyi hem severim hem de bu toplu gidişten bira hüzünlenirim. Sonra, yazın yeniden geleceğini ve onların bize geri döneceklerini düşünerek rahatlarım biraz. Leylek, kırlangıç, kara çaylak, boz şahin, boz kaz gibi kuş türleri kuzeyden güneye göç ederken ülkemizin üstünden geçer.

Doğadaki canlılar için en başta, güvenli, doğal yapısı bozulmamış bir üreme alanı ile bol yiyecek ve içecek gereklidir. Bu nedenle kuşlar, üreme alanları ile kışlama alanları arasında devamlı hareket halindedir.

Kuşların kuzeydeki üreme bölgelerinden, güneydeki kışlama bölgelerine göç nedenlerinin başında, kışla birlikte doğanın kış uykusuna çekilmesinin geldiği düşünülmelidir. Kuşların en önemli besin kaynakları böcekler ve taze tohumlar kışın azalır. Günlerin kısalmasıyla yiyecek arama süresi de kısalır. Buna karşılık havanın soğumasıyla kuşların besin ihtiyaçları daha da artar. Bunun nedeni, kışın kaybedilen ısıdır ve bu durum soğuyan havalarla birlikte iyice hızlanır.

Kuşlar için göç etmek, bir bakıma yılın farklı zamanlarında, farklı yerlerde bulunarak yaşam savaşını kazanma ve sağlıklı üreyebilme anlamına gelir.

Göç eden kuşların en şaşırtıcı özelliklerinden biri, aradan geçen zamana karşın daha önce kurdukları yuvaları rahatça bulabilmeleridir.

Göçmen kuşlar, büyük su kütleleri olan okyanus ve denizler üzerinden değil, kıtalar üzerinden geçmeyi tercih ederler. Bunun nedeni, yeryüzü şekillerinin varlığıdır. Dağlar, tepeler, vadiler, sulak alanlar, göl kıyıları, ırmak kıyıları, sahiller göçmen kuşların dayanak noktalarıdır.

Yön belirlemeye yardımcı bir diğer dayanak da Güneş ve yıldızların gökyüzündeki konumlarıdır. Dünya'nın Güneş etrafında dönmesi ile Güneş'ten Dünya'ya gelen ışınların yerküre ile yaptığı belli açılar vardır. Işınlardaki bu mevsimlik değişimler, kuşlara göç hareketlerinin başlama ve bitme zamanları hakkında mesajlar verir.

Kuşların göç yollarında çeşitli tehlikelerle karşılaşabilecekleri de bir gerçektir. Doğal tehlikelerin yanında, insanlardan kaynaklanan tehlikeler de azımsanmayacak ölçüdedir. Yaşam ortamlarının tahribi, şehirleşme, orman yangınları, çölleşme, erozyon, sulak alanların yok edilişi, kanunsuz avcılık kuşları etkileyen tehlikelerdir.

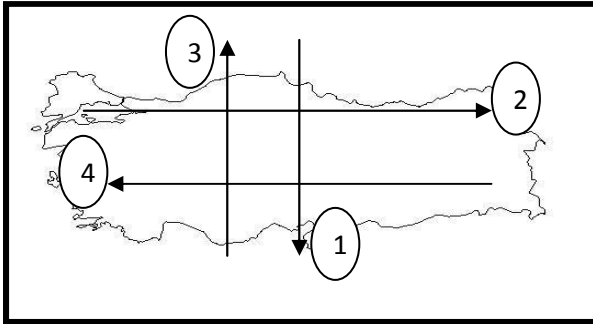
Pelin Aykut

17. sorudan 32. soruya kadar olan soruları “**Göçmen Kuşlar**” metnini dikkate alarak cevaplayınız.

17- Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde göçlerin başlama mevsimi ve bu mevsimin özellikleri **doğru olarak verilmiştir?**

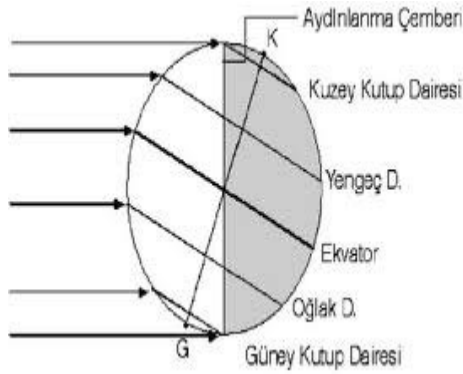
	Göç mevsimi	Özellikleri
A)	Sonbahar	Kar yağması ve havanın çok soğuk olması
B)	İlkbahar	Ağaçların çiçek açması ve çok yağmur yağması
C)	Sonbahar	Havaların soğumaya başlaması ve yaprakların dökülmesi
D)	İlkbahar	Havanın çok sıcak ve güneşli olması

18-Türkiye haritasına göre; kuşlar üreme bölgelerinden kışlama bölgelerine göç ederken **hangi ok yönünde hareket ederler?**



A)1 B)2 C)3 D)4

19- Aşağıdaki görsel, metindeki hangi olayı ifade etmektedir?



- A) Güneş ışınlarının yerküre ile yaptığı açığı.
 B) Bir yılda dört mevsim olduğunu.
 C) Dünyanın Güneş'in etrafında döndüğünü.
 D) Güneş ve yıldızların gökyüzündeki konumunu.

20- Aşağıdaki görsellerin tamamı metindeki hangi tehlikeleri ifade etmektedir?



Erezyon



Çölleşme



Avcılık



Çarpık Şehirleşme

- A) Doğal nedenlerden kaynaklanan tehlikeleri.
 B) Çevre kirliliğinden kaynaklanan tehlikeleri.
 C) İnsanların neden olduğu tehlikeleri.
 D) Kuşların neden olduğu tehlikeleri.

21- Aşağıdakilerden hangisi kuşların yönlerini bulmalarına yardımcı olan **dayanak noktalarından biridir?**

A) Okyanuslar B) Denizler C) Pusula D) Tepeler

22- "...boz şahin, boz kaz ülkemizin üstünden geçer"

Aşağıdaki cümlelerden hangisinde boz kelimesi yukarıdaki anlamında kullanılmıştır?

- A) Babam bana yapboz aldı.
 B) Çocuk boz bulanık suya düştü.
 C) Boz kedi fareyi yakaladı.
 D) Boz yel şiddetli esiyordu.

23- Aşağıdaki cümlelerden hangisi okuduğunuz metinde geçen **duygusal** bir ifadedir.

- A) Bu toplu gidişten biraz hüznlenirim.
- B) Göğe baktığımda kuşları görürüm.
- C) Havanın soğumasıyla göç başlar.
- D) Annemin sıcak ellerini özlerim.

24- Aşağıdakilerden hangisi **yazarın kendi düşüncesidir**?

- A) Onların bize geri döneceğini düşünerek rahatlarım biraz.
- B) Kuşlar, üreme ve kışlama alanları arasında devamlı hareket ederler.
- C) Yeryüzü şekilleri kuşların yönlerini bulmalarına yardımcı olur.
- D) Günlerin kısalmasıyla yiyecek arama süresi kısalır.

25- Okuduğunuz metne göre aşağıdakilerden hangisi “doğanın kış uykusuna çekilmesi” sonucunda kuşları etkileyen **olumsuz bir durum değildir**?

- A) Yiyecek azalır. B) Günler kısalır.
- C) Havalarda soğur. D) Sulak alanlar yok olur.

26- Okuduğunuz metne göre **kuşların vücut ısısının düşmesi** sonucunda aşağıdakilerden hangisi meydana gelir?

- A) Kuşlar ölür.
- B) Kuşların tüyleri dökülür.
- C) Avcılar kuşları öldürür.
- D) Kuşların yiyecek ihtiyacı artar

27- Okuduğunuz metnin **konusu** aşağıdakilerden hangisidir?

- A) İnsanlar kuşlara zarar vermesi.
- B) Kışın havalarda soğuması.
- C) Kuşların göç etmesi.
- D) Doğal yaşamın tahrip edilmesi.

28- Okuduğunuz metnin **ana fikri** aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Göç yollarında çeşitli tehlikeler bulunur.
- B) Kuşlar yönlerini bulmak için bazı yerlerden yararlanır.
- C) Kuşlar yaşamlarını sürdürebilmek ve sağlıklı üreyebilmek için göç ederler.
- D) Kışın doğanın uykuya çekilmesiyle kuşların hayatı zorlaşır.

29- Okuduğunuz metne göre aşağıdakilerden hangisi kuşların göç etme nedenlerinden **değildir**?

- A) Böcekler ve taze tohumlar kışın azalır.
- B) Günlerin kısalmasıyla yiyecek arama süresi kısalır.
- C) Kışın havanın soğumasıyla besin ihtiyaçları artar.
- D) Kuşlar soğuk havada çok üşürler.

30- Okuduğunuz metne göre aşağıdakilerden hangisi doğadaki canlılar için öncelikli **değildir**?

- A) Bir arada yaşamak.
- B) Güvenli üreme ortamı.
- C) Doğal yapısı bozulmamış yaşam alanı.
- D) Bol yiyecek ve içecek.

31- Okuduğunuz metne göre aşağıdakilerden hangisi **yanlıŐtır**?

- A) Kuşların g yollarında doğal tehlikeler vardır.
- B) İnsanlar kuşların güvenle g etmeleri için ellerinden geleni yaparlar.
- C) Güneş ve yıldızların konumu kuşların yn belirlemelerine yardımcı olur.
- D) Kuşlar okyanus ve denizler üzerinden geçmeyi tercih etmezler.

32- Okuduğunuz metinde kuŐlarla ilgili aşağıda anlatılan özelliklerden hangisine **değinilmemiştir**?

- A) Göçmen kuşlar üreme alanlarıyla kışlama alanları arasında g ederler.
- B) Göçmen kuşlar yavrularını her türlü tehlikeden korumaktadır.
- C) Göçmen kuşlar yönlerini bulmada çok baŐarılıdırlar.
- D) Göçmen kuşlar toplu halde hareket ederler.

Şiiri okumak için arka sayfaya geçiniz.

Kütüphanem ve Kitaplarım

Her gün kütüphaneye giderim.
Ben kütüphaneyi çok severim.
Kütüphanenin duvarları raflarla kaplı,
Kitaplarla dolu rafları.

Kitaplar dünyaya açılan penceremdir,
Kitaplar bütün dünyayı gezdirir.
Çin'e Hindistan'a giderim,
Kocaman fillerine binerim.

Kitaplarla bütün dünyayı dolaşırım.
Afrikalı çocuklarla arkadaş olurum.
Balta girmemiş ormanlarda
Maymunlarla daldan dala atlarım.

İşte böyledir benim kütüphanem.
Kütüphanemi çok severim.
Yarın yine geleceğim,
Kitaplarımla eğleneceğim....

Hasan Çoşar'ın "Kütüphanem ve Kitaplarım"
metninden uyarlanmıştır.

33. sorudan 45. soruya kadar olan soruları "Kütüphanem ve Kitaplarım" şiirini dikkate alarak cevaplayınız.

33- Aşağıda kütüphaneye ilgili verilen bilgilerden hangisi **doğru değildir**?

- A) Kitap okumak için kütüphaneye gidilir.
- B) Üye olarak kütüphaneden ödünç kitap alınabilir.
- C) Kütüphanelerde istenildiği gibi konuşarak, tartışarak çalışılabilir.
- D) Araştırma yapmak için kütüphaneye gidilebilir.

34 - Aşağıdakilerden hangisi şiirle ilgili bir **görsel değildir**?



A)

B)

C)

D)

35- Okuduğunuz şiirde yazar, bütün dünyayı **nasıl dolaşılıyor**?

- A) Bol bol kitap okuyarak.
- B) Çin'e Hindistan'a giderek.
- C) Afrikalı çocuklarla arkadaşlık kurarak.
- D) Kocaman fillere binerek.

36- Balta kelimesi aşağıdaki altı çizili ifadelerden hangisinde **şiirdeki anlamı** ile kullanılmıştır?

- A) Arkadaşları onun sapsız bir balta gibi çevrede dolaştığını söylüyorlardı.
- B) Ahmet, "baltayı taşa mı vurduk", diyerek, hatasını anladı.
- C) Yeryüzünde balta olacak bundan daha belalı bir adam olamaz.
- D) Balta değmemiş ağaçların arasında kaybolmuştu.

37- Aşağıdaki cümlelerden hangisi okuduğunuz metinde geçen **duygusal bir ifadedir**?

- A) İşte böyledir benim kütüphanem.
- B) Kocaman fillere binerim.
- C) Maymunlarla daldan dala atlarım.
- D) Ben kütüphaneyi çok severim.

38- Aşağıdaki cümlelerden hangisi okuduğunuz metinde geçen **abartılı bir ifadedir**?

- A) Kütüphanenin duvarları raflarla kaplı.
- B) Maymunlarla daldan dala atlarım.
- C) Her gün kütüphaneye giderim.
- D) Kütüphanenin rafları kitaplarla dolu.

39- Aşağıdakilerden hangisi metinde geçen **yazarın kendisine ait bir görüş değildir**?

- A) Kütüphaneyi severim.
- B) Kütüphanenin duvarları raflarla kaplı.
- C) Kitaplarla bütün dünyayı dolaşırım.
- D) Her gün kütüphaneye giderim.

40- Şiire göre aşağıdakilerden hangisi “kitapların dünyaya açılan bir pencere” olduğunun **işareti değildir**?

- A) Kütüphanenin raflarının dolu olması.
- B) Afrikalı çocuklarla arkadaş olması
- C) Balta girmemiş ormanlara gitmesi.
- D) Çin’e ve Hindistan’a gitmesi.

41- Okuduğunuz şiirin **konusu** aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Çin’e ve Hindistan’a gitmek.
- B) Kitap ve Kütüphane.
- C) Kitaplarla eğlenmek.
- D) Kitaplarla dünyayı dolaşmak.

42- Okuduğunuz şiirin **ana duygusu** aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Kitaplar eğlencelidir.
- B) Kütüphaneler kitaplarla doludur.
- C) Kitap ve kütüphane sevgisi.
- D) Kışın doğanın uykuya çekilmesiyle kuşların hayatı zorlaşır.

43- Okuduğunuz metne göre aşağıdakilerden hangisi “yazarın kitap okuma nedenlerinden” **olamaz**?

- A) Kitapların dünyaya açılan pencereler olması.
- B) Kütüphanenin duvarlarının raflarla kaplı olması.
- C) Kitaplar sayesinde bütün dünyayı gezmesi.
- D) Kitapları çok sevmesi ve onlarla eğlenmesi.

44- Şiirdeki çocuk için aşağıdakilerden hangisini **söyleyemeyiz**?

- A) Kütüphaneyi sevmektedir.
- B) Okumayı sevmektedir.
- C) Çok kitap okumaktadır.
- D) Derslerinde çok başarılıdır.

45 - Şiirde kitaplarla ilgili aşağıdakilerden hangisine **değinilmemiştir**?

- A) Kitaplar dünyaya açılan penceredir.
- B) Kitaplar bütün dünyayı gezdirir.
- C) Çok kitap okuyanlar başarılı olur.
- D) Kitap okumak eğlencelidir.

EK-4. KONTROL LİSTESİ**Kelime Hazinesi Testinde Bulunan Soruları Değerlendirme Kontrol Listesi**

Maddeler		Uygun	Uygun Değil
1	Soru, ilgili kazanımı karşılamaktadır.		
2	Soru ifadesi dilbilgisi kuralları açısından uygundur.		
3	Soru, soru yazma tekniği açısından uygundur.		
4	Soru ilköğretim beşinci sınıf düzeyine uygundur.		
5	Sorulan soru içerik açısından uygundur.		
6	Sorulan sorunun cevabı soruyla tutarlılık göstermektedir.		
7	Sorudaki çeldiriciler hem soru ile hem de sorunun cevabı ile tutarlılık göstermektedir.		

❖ Soru ile ilgili eklemek istediklerinizi aşağıya ifade edebilirsiniz.

EK-5. KELİME HAZİNESİ TESTİ

Sevgili öğrenci,

Kelime hazinenizi değerlendirmek üzere hazırlanmış bu test, farklı tipteki sorulardan oluşmaktadır. Soruları dikkatli bir şekilde okuyarak cevaplandırınız. Unutmayın ki dikkatlice okumazsanız, sorulara doğru yanıt veremezsiniz. Soruların hepsini yanıtlamaya çalışın. Başarılar dilerim.

Kasım YILDIRIM

❖ *Aşağıda verilen atasözlerindeki boşluklara, yan tarafta verilen kelime kutucuklarından uygun kelimeleri seçerek yazınız.*

1. Dost _____ günde belli olur.
2. Dostun _____ taş baş yarmaz.
3. Dost _____ söyler.
4. Bana arkadaşımı _____, sana kim olduğunu söyleyeyim.
5. Dost başa, _____ ayağa bakar.

acı

söyle

düşman

attığı

kara

❖ *Aşağıdaki sözcükleri, eş anlamlılarıyla eşleştiriniz.*

1	<input type="text" value="vakit"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="text" value="doktor"/>
2	<input type="text" value="ödül"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="text" value="mükâfat"/>
3	<input type="text" value="hekim"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="text" value="yanıt"/>
4	<input type="text" value="cevap"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="text" value="ihtiyar"/>
5	<input type="text" value="yaşlı"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="text" value="zaman"/>

Emre, yaramaz, hareketli, biraz da dağınık bir çocuktur. Ama çok dürtüstü. Hiç yalan söylemez, iyi ya da kötü bir olayı annesinden, babasından, öğretmeninden hiç saklamazdı. Bir konuda söz verdimi hiçbir zaman sözünden dönmezdi. Sınıf arkadaşları arasında çıkan anlaşmazlıklarda ve kavgalarda, öğretmenler onun tanıklığına başvururdu. Bu yönüyle de birçok arkadaşına örnek olmuştu.

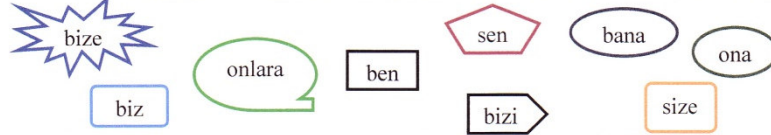
❖ *Yukarıdaki paragraftan seçilerek aşağıda verilen kelimeleri zıt anlamları ile eşleştiriniz.*

1. yaramaz () a. doğru
 2. dağınık () b. uslu
 3. dürtüst () c. toplu
 4. yalan () d. uyum
 5. anlaşmazlık () d. sahtekâr

❖ *Aşağıdaki cümlelerde altı çizili olarak verilmiş kelimelerden mecaz anlamda (gerçek anlamı dışında) kullanılanların yanındaki boşluğa (X) işareti koyunuz.*

1. Ekrem, düşünceli () gözlerle yüzüme baktı.
 2. Mustafa, beni Ahmet'e karşı sürekli olarak kuruyordu ().
 3. Telefon santralindeki () adam garip davranışlar sergiliyordu.
 4. Sende bu yetenek varken, pencerelerden başına çil kuruş yağar (), bizde ekmek parası ediniz.
 5. Hemen hemen her giyim eşyası bohçada () ve sandıkta saklanırdı.
 6. Ömrü boyunca hep kendisini başkalarından sorumlu hissetmiş () ve ancak böyle ayakta kalabilmiş insanlardan biriydi.
 7. Doğru yolda, seçtiğim bir yolda ilerlemem () gerekir.
 8. Ekonomik kriz böyle devam ederse halimiz duman () olacak.
 9. Tiyatro alfabesinin () ilk harfinin disiplin olduğunu ilk öğreten odur.
 10. Gerçekten, uygarlık () nimetlerinin gençlere bir faydası oldu ama daha çok bundan büyükler istifade ediyor

❖ *Verilen kelimeleri kullanarak aşağıdaki metinde boş bırakılmış yerleri doldurunuz.*

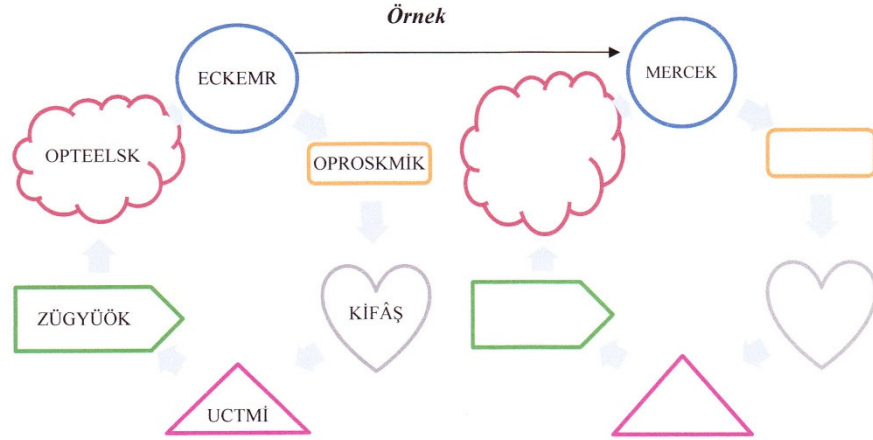


İçeri girdim ve _____ yastığı almak istediğimi söyledim.
 _____ yastığı satmayacağımı, eğer çok beğendiysen kendim yapmam gerektiğini söyledim.
 İlk tepkim "Bu imkânsız, _____ düğme bile dikemem!" oldu.
 Akşam olunca _____ geldin. İşte ancak o zaman rahatladım.
 Çay ocağının kapısında durmuş _____ seyrediyordu.
 Yaşlı kadın bohçasını sıkı sıkı tutuyor, sanki gözleriyle "Onu _____ vermem."
 diyordu.
 Evini _____ açmış, yaptığı kırkyama işleri gösteriyordu.
 Çocukluklarını geçirdikleri bu eski konağın duvarları kim bilir _____ neler anlatıyordu.
 _____ hep birlikte kara vermiş, ertesi gün de yola çıkmıştık.

❖ Aşağıdaki kelimelere “-sız, -siz, -suz, -süz, -lık, -lik, -lı, -cik” eklerinden uygun olanı getirerek yeni kelimeleri örnekteki gibi oluşturunuz.

Kök	Yeni Kelime
yurt	yurtsuz
bencil	
ses	
savaş	
tütün	
heykel	
muhtar	
heyecan	

❖ Harfleri karışık olarak verilmiş kelimeleri örnekteki gibi düzenleyiniz.



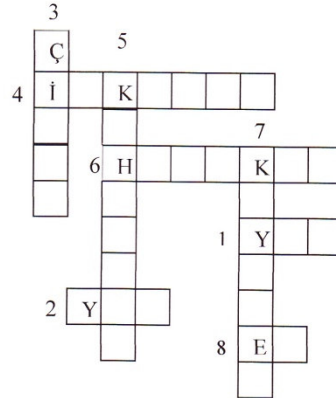
❖ Aşağıda verilen kelimeleri uygun oldukları resimlerin altına yazınız.

makinist, telgraf, şifahane, hobi, tasarruf, tiyatro
sergi, tutku, gezgin, hürmet, desen, yardımlaşma,



❖ Aşağıdaki bulmacayı çözünüz.

1. Sima, çehre, surat.
2. Bir eğriden alınan parça.
3. Kalemle oluşmuş iz, hat.
4. İnsan ve hayvan bedeninin kemik çatısı.
5. Roman, hikâye, tiyatro vb. edebiyat türlerinde en önemli kişi.
6. Bir cismin yerinin ve durumunun değişmesi.
7. Kılık, giysi.
8. Kolun bilekten parmak ucuna kadar olan, tutmaya ve iş yapmaya yarayan bölümü.



❖ *Aşağıda bazı kelimelerin doğru ve yanlış yazılımları bir arada verilmiştir. Doğru olanın yanındaki kutucuğa (X) işareti koyunuz.*

<input type="checkbox"/> derprem	<input type="checkbox"/> deprem	<input type="checkbox"/> rasathane	<input type="checkbox"/> rasatane
<input type="checkbox"/> üniverste	<input type="checkbox"/> üniversite	<input type="checkbox"/> meteoroloji	<input type="checkbox"/> metoroloji
<input type="checkbox"/> ensitü	<input type="checkbox"/> enstitü	<input type="checkbox"/> marasim	<input type="checkbox"/> merasim

❖ *Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerleri kutucuğun içindeki kelimelerden uygun olanlar ile tamamlayınız. Gerekli ekleri kullanmayı unutmayız.*

dünya – uçak – dağ - orman- paylaşmak – hobi - yıldız- sevinç- gezmek - gemi

Her gece gökyüzüne bakıp kutup _____ bulmaya çalışıyorum.

En büyük _____ dağa tırmanmak olduğunu söyledi.

Yarışmada birinci olduğu için _____ içi içine sığmıyordu.

En büyük hayalim _____ dolaşarak çeşitli ülkelerdeki güzellikleri yakından görmektir. _____ o kadar alçaktan geliyordu ki düşeceğini zannettik.

Yerli Malı Haftası'nda getirdiğimiz yiyecekleri sınıfta arkadaşlarımızla _____

Martılar _____ takip ediyor, çocuklar da zevkle bu görüntüyü izliyorlardı.

_____ bir ülkenin akciğerleridir.

Bu mevsimde Ağrı _____ yüksek yerleri sisten görünmez.

Hafta sonunda İstanbul'a okul gezisi düzenlendi ve oradaki tarihi yerleri _____

❖ *Soruların cevaplarını örnekteki gibi bulmacadan işaretleyiniz*

1. Su üzerine damlatılan boyaların kâğıda aktarılmasıyla yapılan eski bir kâğıt boyama sanatı.
2. Temizlikte ya da boya, cila sürmekte kullanılan kıl ya da tellerle yapılan araç.
3. Eşyanın üzerine sürülen renkli madde
4. Tadı, rengi, kokusu olmayan sıvı madde
5. Geniş ve uzun kap.
6. Ebru yapımında, suyun kıvamını artırmak için kullanılan yapışkan malzeme.
7. Uyum.
8. Cisimlerin ışığın yansımaları ile gözde oluşturduğu doyum.

Ü	U	S	R	E	N	K	B
Ş	Ö	U	G	N	T	F	O
K	İ	T	R	E	E	P	Y
İ	R	I	A	M	K	D	A
R	E	B	R	U	N	B	Ğ
O	L	Ğ	V	T	E	V	F
F	I	R	Ç	A	Ü	V	U
G	Ö	D	A	H	E	N	K

EK-6. ÖĞRENCİLERİN AKICI OKUMA DÜZEYLERİNİ BELİRLEMEK İÇİN KULLANILAN METİNLER

KIRKPINAR GÜREŞ ŞENLİKLERİ



Her yıl Edirne'nin Sarayıçi yöresinde Temmuz ayının ilk yarısında Kırkpınar Güreş Şenlikleri düzenlenir.

Söylenceye göre; 14. yüzyılda Türkler, Rumeli'yi ele geçirmek üzere akınlar düzenlemişlerdir. Akınlar sırasında, kırk asker dinlenmek amacıyla bir çayırdaki konaklamışlardır. Burada hoşça zaman geçirmek için güreşe tutuşmuşlardır. Gün boyu kıyasıya güreşmelerine karşın yenilemeyen ve sonunda yorgunluktan ölen iki asker, arkadaşları orada gömülmüştür.

Yıllar sonra iki güreşçinin mezarını ziyaret eden arkadaşları, yakınlarda bir pınarı görürler. Önceleri "Kırkların Pınarı" denen bu pınar, daha sonra "Kırkpınar" olarak anılır. Bundan sonra iki güreşçinin anısına her yıl güreşler düzenlenmeye başlanır.

Kırkpınar Güreş Şenlikleri'nin düzenlenmesini "Kırkpınar Ağası" denilen eski bir pehlivan üstlenirdi. Günümüzde ise açık artırmaya çıkarılan bir koça en çok parayı veren "Kırkpınar Ağası" seçilmektedir. Bu ağa gelecek yıl düzenlenecek güreşlerin sorumluluğunu üstlenmektedir.

Bu güreşte, pehlivanlar kispet giyer ve baştan aşağı zeytinyağıyla sıvanırlar. Bu tür güreşlere yağlı güreşler denir. Karşılaşmalar bir pehlivanın yenilmesi veya pes etmesi ile biter. Baş güreşlerin birincisine; "başpehlivan" unvanı ve altın kemer ödülü verilir. Üç yıl üst üste başpehlivan olan altın kemere sürekli sahip olur.

Her yıl Edirne'nin Sarayıçi yöresinde Temmuz ayının ilk yarısında Kırkpınar Güreş Şenlikleri düzenlenir.

Söylenceye göre; 14. yüzyılda Türkler, Rumeli'yi _____(1) geçirmek üzere akınlar düzenlemişlerdir. Akınlar _____(2), kırk asker dinlenmek amacıyla bir _____(3) konaklamışlardır. Burada hoşça zaman geçirmek _____(4) güreşe tutuşmuşlardır. Gün boyu kıyasıya _____(5) karşın yenilemeyen ve sonunda yorgunluktan _____(6) iki asker, arkadaşlarınca orada gömülmüştür.

_____ (7) sonra iki güreşçinin mezarını ziyaret _____(8) arkadaşları, yakınlarında bir pınar görürler. _____(9) "Kırkların Pınarı" denen bu pınar, _____(10) sonra "Kırkpınar" olarak anılır. Bundan _____(11) iki güreşçinin anısına her yıl _____(12) düzenlenmeye başlanır.

Kırkpınar Güreş Şenlikleri'nin _____(13) "Kırkpınar Ağası" denilen eski _____(14) pehlivan üstlenirdi. Günümüzde ise _____(15) artırmaya çıkarılan bir koça _____(16) çok parayı veren "Kırkpınar Ağası" _____(17). Bu ağa gelecek yıl düzenlenecek _____(18) sorumluluğunu üstlenmektedir.

Bu güreşte, _____(19) kispet giyer ve baştan _____(20) zeytinyağıyla sıvanırlar. Bu tür _____(21) yağlı güreşler denir. Karşılaşmalar _____(22) pehlivanın yenilmesi veya pes _____(23) ile biter. Baş güreşlerin _____(24); "başpehlivan" unvanı ve altın kemer _____(25) verilir. Üç yıl üst üste başpehlivan olan altın kemere sürekli sahip olur.

EK-7. OKUMA TUTUMLARI ÖLÇEĞİ**OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ**

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda okumaya yönelik tutumları ölçmek üzere hazırlanmış 32 maddeden oluşan bir tutum ölçeği yer almaktadır. Ölçekteki maddeler karşısında görüşünüzü belirteceğiniz beş seçenek bulunmaktadır. Her bir maddeyi dikkatle okuduktan sonra bu seçeneklerden size en uygun olanı işaretleyiniz. Vereceğiniz içten ve doğru bilgiler için şimdiden teşekkür ederim.

MADDELER		Tamamen Uygun	Oldukça Uygun	Kısmen Uygun	Çok Az Uygun	Hiç uygun Değil
1	Okurken zaman su gibi akar	()	()	()	()	()
2	Okudukça daha fazla okumak isterim.	()	()	()	()	()
3	Okumak eğlencelidir.	()	()	()	()	()
4	Zamanımın çoğunu okumaya ayırırım.	()	()	()	()	()
5	Okuma nedenlerimden birisi de ailemi mutlu etmektir.	()	()	()	()	()
6	Okumayı severim.	()	()	()	()	()
7	Okumak yerine başka şeylerle uğraşmayı tercih ederim	()	()	()	()	()
8	Ayda en az bir kitap okurum.	()	()	()	()	()
9	Okuyan insan başarılı olur.	()	()	()	()	()
10	Kitap okumak zevklidir.	()	()	()	()	()
11	Okurken sıkılırım.	()	()	()	()	()
12	Okumanın bana göre olmadığını düşünürüm.	()	()	()	()	()
13	Okumak benim için vazgeçilmezdir.	()	()	()	()	()
14	Arkadaşlarımla kitap alış verişini yapmaktan hoşlanırım.	()	()	()	()	()
15	Kitap okuyan insan iyi bir meslek sahibi olabilir.	()	()	()	()	()
16	Boş zamanımı okuyarak değerlendirmeyi severim.	()	()	()	()	()
17	Zorunlu kalmadıkça okumam.	()	()	()	()	()
18	Kitap okuma hayatımın önemli bir parçasıdır.	()	()	()	()	()
19	Dikkatimi okuduğuma yoğunlaştırırım.	()	()	()	()	()
20	Günün yoğunluğunu atmak için kitap okurum.	()	()	()	()	()
21	Okurken yeni şeyler öğrenirim.	()	()	()	()	()
22	Okuma nedenlerimden birisi de başka ülkeleri tanımadır.	()	()	()	()	()
23	Her türlü kitap (yazınsal, bilimsel vb.) okumayı severim.	()	()	()	()	()
24	Okuma nedenlerimden birisi de okurken gülmektir.	()	()	()	()	()
25	Birine kızdığımında okumak beni rahatlatır.	()	()	()	()	()

26	Okumak insana hoş görü kazandırır.	()	()	()	()	()
27	Kitap okuyan insan kültürlü olur.	()	()	()	()	()
28	Kitap okurken sık sık ara verme ihtiyacı duyarım.	()	()	()	()	()
29	Saatlerce okusam bıkmam.	()	()	()	()	()
30	Okurken kendimi huzursuz hissedirim.	()	()	()	()	()
31	Her gün kitap okumaya gayret ederim.	()	()	()	()	()
32	Arkadaşlarımla kitaplar hakkında konuşmaktan hoşlanırım.	()	()	()	()	()

EK-8. KİŞİSEL BİLGİLER FORMU**Kişisel Bilgiler Formu****AÇIKLAMA**

Sevgili çocuklar,

Aşağıda, siz ve ailenizle ilgili birtakım sorular yer almaktadır. Bu soruları doğru yanıtlayınız.

Adınız- Soyadınız:		
Sınıfınız :..... Numaranız		
Cinsiyetiniz : (1) Erkek..... (2)Kız.....		
Doğum Yeriniz : (1) Kırşehir..... (2)Kırşehir dışındaysa, neresi olduğunu yazınız.....		
Siz dahil toplam kaç kardeşiniz?		
Ailenizle kaç kişi birlikte oturuyorsunuz? (siz de dahil)		
Aileniz içinde anne-babanız kardeşlerinizin dışında birlikte yaşadığınız kişiler var mı? (1)Var..... (2)Yok		
Eğer varsa kimler olduğunu yazınız.....		
Oturduğunuz ev kendinizin mi, yoksa kirada mı oturuyorsunuz? (1)Kendimizin..... (2)Kirada oturuyoruz.....		
Ailenizin maddi durumunu nasıl görüyorsunuz? (1)Çok iyi (2) iyi (3)Orta (4) Kötü (5) Çok kötü		
Anne-babanızın eğitim durumu nedir?	Babanızın	Annenizin
(1)Okur-yazar değil		
(2)Okur yazar		
(3)İlkokul mezunu		
(4)Ortaokul mezunu		
(5)Lise mezunu		
(6)Meslek lisesi mezunu		
(7)İmam hatip lisesi		
(8) Üniversite mezunu		
(9)Başka (belirtiniz)		
Anne-babanızın mesleği nedir? (Ne iş yapıyor?) Yazınız		
Babanız:	Anneniz:	
.....	

En çok okuduğunuz kitap türü hangisidir?

Roman () Hikâye () Masal () Şiir () Diğer, lütfen yazınız:.....

Evinizde oluşturduğunuz bir kütüphaneniz bulunmakta mıdır?

Evet () Hayır ()

Kitap okuma sıklığınız nedir?

Her zaman () Çok sık () Bazen () Nadiren () Hiçbir zaman ()

Boş zamanlarınızda en fazla zaman ayırdığınız etkinlik aşağıdakilerden hangisidir?

Kitap okuma () Televizyon izleme () Diğer, lütfen yazınız:.....

Müzik dinleme () Spor yapma ()

Derslerle ilgili çalışmalarınızı yaparken aile bireylerinizden yardım alma sıklığınız nedir?

Her zaman () Çok sık () Bazen () Nadiren () Hiçbir zaman ()

Derslerde arkadaşlarınızla birlikte çalışma sıklığınız nedir?

Her zaman () Çok sık () Bazen () Nadiren () Hiçbir zaman ()

EK-9. NİCEL ANKET FORMU**ÖĞRENCİ ANKETİ****Adı:****Tarih:****Soyadı:****Sınıfı:**

1. Türkçe derslerinde arkadaşlarıyla gruplar halinde çalışmayı ne kadar çok sevdim?

a) Çok sevdim

b) Sevdim

c) Biraz sevdim

c) Hiç sevmedim

2. Türkçe derslerinde arkadaşlarıyla gruplar halinde çalışmak sana ne kadar zor geldi?

a) Çok zordu

b) Zordu

b) Biraz zordu

d) Hiç zor değildi

3. Türkçe derslerinde grup çalışmaları sırasında tam olarak ne yapılması gerektiğini anladın mı?

a) Grup çalışmaları sırasında bana verilen görevler hakkında grup arkadaşlarım gerekli açıklamaları yaptıkları için bana düşen görev hakkında her şeyi biliyordum.

b) İlk başlarda grup çalışmaları sırasında grup arkadaşlarım verilen görevler hakkında beni tam olarak bilgilendiremedikleri için ne yapacağımı bilmiyordum.

c) Grup çalışmaları sırasında ne yapmam gerektiğini hiçbir zaman anlamadım.

4. Türkçe derslerinde grup çalışmaları sırasında grup arkadaşların ne kadar sıklıkla sana söz hakkı verdiler?

a) Hiçbir zaman söz hakkı vermediler
verdiler

b) Bir veya iki kez söz hakkı

c) Birkaç kez söz hakkı verdiler

d) Her zaman söz hakkı verdiler

5). Türkçe derslerinde grup çalışmaları sırasında arkadaşların sana istediğinden daha az söz hakkı verdiyseler, sana göre bunun gerçek nedeni ne olabilir.

- a) Grup içinde fikirlerimi ifade etmekten korktum
- b) Grup içinde konuşmalarım sürekli olarak arkadaşlarım tarafından yarıda kesildi
- c) Grup arkadaşlarım konuşmak için bana şans vermediler
- d) Konuşurken grup içinde kimse beni dinlemedi

6). Türkçe derslerinde grup çalışmaları sırasında arkadaşlarınla iyi anlaştın mı?

- a) Sadece bir arkadaşım ile iyi anlaştım
- b) Grubun yarısıyla iyi anlaştım
- c) Grup arkadaşlarımdan hepsiyle iyi anlaştım
- d) Grup arkadaşlarımdan hiç biriyle iyi anlaşamadım

7). Türkçe derslerinde grup çalışmaları sırasında arkadaşlarınla birbirinize yardım ettiniz mi?

- a) Her zaman
- b) Çoğu zaman
- c) Bazen
- d) Hiçbir zaman

8). Türkçe derslerinde arkadaşlarınla grup çalışmaları yapmaya devam etmek ister misin?

- a) Evet
- b) Hayır

EK-10. ÖĞRENCİ VE ÖĞRENCİ VELİSİ ONAY FORMU

Öğrenci Onay Formu

Gazi Üniversitesi

Araştırmanın Başlığı: İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Okumaya İlişkin Bazı Değişkenler Üzerindeki Etkisi ve Yönteme İlişkin Öğrenci-Veli Görüşleri

Araştırmacı: Kasım YILDIRIM, kyildirim@gazi.edu.tr, (0505) 4306106

Danışman: Dr. Hayati AKYOL, hakyol@gazi.edu.tr, (312) 2028129

Sevgili öğrenci;

Bu araştırma ile Türkçe dersinde yeni bir öğrenme yöntemi öğreneceksiniz. Bu yöntemin sizin okuma ve okumaya ilişkin diğer becerilerinizin gelişimine katkıda bulunacağına inanıyoruz.

Bu çalışmada yer alıp almamak sizin seçiminize bağlı olmakla birlikte çalışmada yer almanız için aileniz, öğretmeniniz veya benim tarafımdan herhangi bir zorlama yapılmayacaktır. Çalışmaya katıldığınız takdirde çalışmanın herhangi bir yerinde çalışmayı bırakabilir ve istediğiniz herhangi bir soruya cevap vermeyebilirsiniz.

Çalışma boyunca elde edilecek veriler bu araştırma içinde yer alan kişiler, aileniz ve sınıf öğretmeniniz dışında hiç kimseye gösterilmeyecektir.

Çalışmanın herhangi bir yerinde aklınıza bir soru geldiğinde sormaktan çekinmeyin. Yapılacak bu çalışmalar hakkında ailenize gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır.

Eğer bu çalışmaya katılma konusunda ailenizle ve öğretmeninizle birlikte aynı istekliliği gösteriyorsanız lütfen aşağıda sizinle ilgili boş bırakılan yerleri doldurarak imzalayınız. Muhafaza etmeniz amacıyla bu formlardan birer tane de size verilecektir.

Adı

Soyadı

İmza

Tarih

Veli Onay Formu

Gazi Üniversitesi

Araştırmanın Başlığı: İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Okumaya İlişkin Bazı Değişkenler Üzerindeki Etkisi ve Yönteme İlişkin Öğrenci-Veli Görüşleri

Araştırmacı: Kasım YILDIRIM, kyildirim@gazi.edu.tr, (0505) 4306106

Danışman: Dr. Hayati AKYOL, hakyol@gazi.edu.tr, (312) 2028129

Sayın Veli;

Bu araştırma Türkçe dersi öğretim sürecindeki uygulamalarla ilgilidir. Bu araştırma ile çocuğunuza Türkçe dersinde yeni bir öğrenme yöntemi ile çalışma becerileri kazandırılacaktır. Bu yöntemin sizin çocuğunuzun okuma ve okumaya ilişkin diğer becerilerinin gelişimine katkıda bulunacağına inanıyoruz.

Bu çalışmada sizin ve çocuğunuzun yer alıp almaması sizin seçiminize bağlı olmakla birlikte sizin ve çocuğunuzun çalışmada yer alması için sınıf öğretmeni veya benim tarafımdan herhangi bir zorlama yapılmayacaktır. Çocuğunuz ve siz çalışmaya katıldığınız takdirde çalışmanın herhangi bir yerinde çalışmayı bırakabilir ve istediğiniz herhangi bir soruya cevap vermeyebilirsiniz. Bunda dolayı bu çalışmada katılımcı olarak sizin ve çocuğunuzun yardımlarını bekliyoruz.

Araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada, Türkçe dersinde yaklaşık olarak 10 hafta süreyle yeni bir yöntemle çocuklarınıza çalışma becerileri kazandırılacak, bu süreçte sürekli olarak çocuklarınızın nasıl çalıştıkları gözlemlenecek ve belirli aralıklarla sizler sınıfa çağrılarak çocuklarınızın nasıl çalıştığını görmemiz sağlanacaktır. Böylece sizin de 10 haftalık çalışma periyodunda çocuklarınıza nasıl katkı sağlamanız konusunda bilgilendirmeler yapılacak ve çocuğunun başarısında sizden etkin bir rol üstlenmeniz istenecektir. Sonraki aşamada ise, sizin ve çocuklarının öğretim sürecine ilişkin görüşleri alınacaktır.

Çalışmalar sırasında veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen standart testler, gözlem ve görüşme formları, kamera ve ses kayıt cihazı kullanılacaktır. Bu araçların kullanılmasındaki amaç sürecin işleyişiyle ilgili hiç bir noktayı gözden kaçırmamaktır. Elde edilecek veriler bu araştırma içinde yer alan kişiler, siz, çocuğunuz ve sınıf öğretmeni dışında hiç kimseye gösterilmeyecek, çalışma sonrasında tüm kayıtlar silinecektir. Araştırma süresince ve araştırmanın bitiminde kimliğinizi açıklayıcı bilgilere kesinlikle yer verilmeyecektir. Araştırmacı şimdiden sizin ve

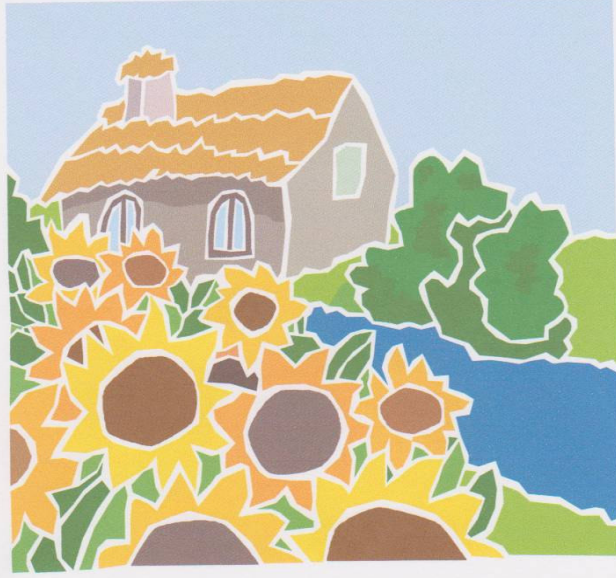
çocuğunuzun bu sebeple uğrayacağı mağduriyetle ilgili tüm yasal sorumlulukları kabul etmektedir.

Ad

Soyadı

İmza

Tarih

EK-11. VELİ TEŞEKKÜR BELGESİ

Sayın Veli,
2008-2009 Eğitim-Öğretim yılında çocuğunuzla yaptığımız çalışmalarda çocuğunuza ve bana vermiş olduğunuz destek ve çalışmalarda göstermiş olduğunuz özveriden dolayı sizi kutluyorum.

TEŞEKKÜRLER

Kasım YILDIRIM

EK-12. DENEY GRUBUNDA KULLANILAN DERS PLANI ÖRNEĞİ VE ÇALIŞMA YAPRAKLARI

İŞ BİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNE DAYALI ÖĞRETİME GÖRE HAZIRLANMIŞ DERS PLANI ÖRNEĞİ (16-20/03/2009)

DERSİN ADI: Türkçe

SINIF: 5

TEMA: Yenilikler ve Gelişmeler

İŞLENECEK METİN: Bekledim Gece Oldu

SÜRE: 40'+40'+40'+40'+40'+40' (6 ders saati)

KAZANIMLAR:

1. Başkalarından hareketle dinleyeceği konunun içeriğini tahmin eder.
2. Dinlediği olayın nasıl gelişeceğini ve sonucunu tahmin eder.
3. Dinlediklerini özetler.
4. Dilek, istek, beğeni ve şikâyetlerini ilgili kişilere bildirir.
5. Konuşmalarında mizahi öğelere yer verir.
6. Okuduklarını zihninde canlandırır.
7. Bir ekinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.
8. Yazma yöntemini belirler.
9. Mektup yazar.
10. Yazılarında mizahi öğelere yer verir.
11. Grafik ve tablo ile verileri yorumlar
12. İkna edici yazılar yazar.
13. Bilgi, düşünce ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol kullanarak görselleştirir.

Öğrenme Amacı: Bu metinle öğrencilerin dikkatini iletişim teknolojilerine çekmek amaçlanmaktadır.

İş Birlikli Öğrenme Becerileri: Birbirine yardım etme, birbirini cesaretlendirme, herkesin çalışmalarına katılması, grup arkadaşlarını etkili bir şekilde dinleme, sırayla konuşma ve fikirleri paylaşma, çatışma çözüm becerilerini kullanma.

Kullanılan İş Birlikli Okuma, Yazma, Konuşma, Dinleme ve Görsel Okuma ve Görsel Sunu Teknikleri: Düşün-eşleş-paylaş, dönerli görüş paylaşımı, resimdekini bul, beyin fırtınası, numaralandırılmış birlikte çalışan kafalar, eş zamanlı dönerli görüş paylaşımı, bir problem gönder, üç defa eşleş paylaş, hareketli kümeler, en önemli 10 kelime, kelime zinciri, bilenlerin paylaşımı, ben meraklıyım, paylaş ve karşılaştır, düşün-tartış-dörtlü ol, tahmin rehberi, K-W-L (tahmin etme ve doğrulama), düşün-yaz-paylaş-karşılatır, düşün-tartış-dörtlü ol, ayağa kalk ve paylaş, kelime uyarısı, sınıf tartışması, ön okuma hikâye haritası, oku ve yeniden anlat, arkadaşla okuma, ikili dönerli okuma, dönerli okuma, koro halinde okuma, kelime ayırıcı, grafik organize edici, kaleme sarılmak, işareti takip et ve gömülü hazineyi bul, öğrendiklerini değerlendirme, probleme ilişkin çözüm önerileri, dörtlü-ikili ve tek.

Yararlanılacak Kaynaklar: Türkçe dersi 5. sınıf ders kitabı, Türkçe dersi 5. sınıf çalışma kitabı, Türkçe dersi 5. sınıf öğretmen kılavuz kitabı, çalışma yaprakları, sözlük, yazım kılavuzu, deyimler ve atasözleri sözlüğü.

GİRİŞ

❖ Kümelerdeki öğrencilere değişik dönemlerde kullanılan mors alfabesi ile ilgili resimler dağıtılarak **düşün-eşleş-paylaş** tekniği ile öğrencilerin resimlerde neler gördüklerini ilkönce kendilerinin düşünmelerini daha sonra düşündüklerini arkadaşları ile eşleşerek, paylaşmaları istenir. Daha sonra öğrencilerden **dönerli görüş paylaşımı** tekniğini kullanarak sırayla eşleriyle ne paylaştıklarını gruptaki diğer arkadaşlarına da açıklamaları söylenir.

❖ **Resimdekini bul** tekniği ile görsel okuryazarlık becerilerinin kullanılmasına katkıda bulunulur. Burada amaç, öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerinden faydalanarak, ön bilgileri ile yeni öğrenilecekler arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olmaktır. Öğrenciler kümede **beyin fırtınası** tekniğini kullanarak, kendilerine verilen resimlerde neler gördüklerini, bu resimlerin kendilerine neleri hatırlattıklarını ve işlenecek yeni metinle olan ilişkilerini yazarlar.

❖ **Numaralandırılmış birlikte çalışan kafalar** tekniği ile kümedeki her bir öğrenciye farklı bir numara verilir ve numarası söylenen öğrenci ayağa kalkarak resimler hakkındaki kümesinin düşüncelerini sınıfla paylaşır.

❖ Öğretmen kümelere şifreli bir yazı verir ve her bir şifrenin ifade ettiği harfi belirtir. Öğretmen tarafından yapılan bu yönlendirmeden sonra kümelere tekrar bir cümleyi ifade eden bir şifre verilir ve kümelerden **eş zamanlı dönerli görüş paylaşımı** tekniğini kullanarak kümedeki her bir öğrencinin cevabını aynı anda bir kağıda yazmasını ve bitirdiklerinde yazdıkları kağıtları yanlarındaki arkadaşlarına vererek düşüncelerini birbirleri ile paylaşmaları istenir.

❖ Kümelerden kendilerine de ifade edilen şifrelerle ilişkili olmaları şartı ile şifreli bir cümle oluşturmaları, oluşturdukları şifreli cümleyi yazdıkları kartın bir tarafına da cümlelerin şifresiz halini yazarak **bir problem gönder** tekniği ile diğer kümelere göndermeleri istenir. Bu teknikte kümelerdeki öğrenciler kartların ön yüzüne şifreli bir cümle, arka yüzüne şifreli cümlelerin ne olduğunu yazalar. Oluşturulan kartlar diğer kümelere gönderilir. Kartlar ilk gönderilen kümeye ulaşıncaya kadar çalışma sürdürülür. Daha sonra öğretmen öğrencilere “Anlamakta zorlandığınız yazılar var mı? “Bu yazıları acaba hiç kimse okuyamaz mı?” sorularını yönlendirerek **üç defa eşleş paylaş** tekniği ile öğrencilerin sorularla ilgili düşüncelerini ilk olarak küme arkadaşları ile paylaşmalarını, ikinci ve üçüncü paylaşımlarını ise farklı kümelerle gerçekleştirmelerini ifade eder. Yine burada öğretmen öğrencilerden **hareketli kümeler** tekniği ile soruları kümelerinde kafa kafaya vererek tartışmalarını ister. Daha sonra öğretmen kümedeki her bir öğrenciye bir numara vererek numarasını söylediği öğrencilerin diğer kümelere gidip, kümenin yanıtını diğer kümelerle paylaşmalarını belirtir.

❖ Öğretmen öğrencilerden **en önemli 10 kelime** tekniğini kullanarak konuyla ilgili kendilerine göre 10 en önemli kelimeyi veya ifadeyi belirlemeleri istenir. Bu tekniğin amacı öğrencilerin metnin içeriğini anlamada önemli kelimelerin farkına varmasına yardımcı olmaktır. Öğrenciler çoğu zaman anahtar kelimelerle nasıl bağlantılar kuracakları konusunda başarısızlık yaşarlar. Bu teknik öğrencilerin sahip oldukları ön bilgilerin önemini anlamalarına katkı sağlar. Bu teknik okuma öncesinde veya okuma sonrasında değerlendirme amaçlı olarak öğretmen tarafından kullanılabilir. Öğretmen okunacak metni sınıfa tanıtır ve bu konu hakkında öğrencilerin neler bildiklerini sorarak, onların ön bilgilerini harekete geçirir. Daha sonra öğrencilerden okunacak

metninle ilgili kendilerine göre en önemli 10 kelime veya ifadeyi tahmin etmeleri ve yazmaları istenir. Öğrenciler çiftler halinde veya küçük gruplar halinde çalışarak, hazırlamış oldukları listeleri birbirleri ile karşılaştırırlar. Daha sonra ortaklaşa küme olarak her bir grup 10 en önemli kelime listesini oluştururlar. Bu çalışmalar sırasında öğretmen **gözcü** tekniğini kullanarak kümelerin hazırladıkları kelime listelerinden haberdar olmalarına yardımcı olur. Öğretmen tarafından her kümeden belirlenen bir gözcü diğer kümeleri dolaşır ve gördüklerini kendi kümesine anlatır. Küme üyeleri kendi çalışmalarına katkı getirecek fikirleri alıp kullanırlar.

❖ Öğretmen **kelime zinciri** tekniğini kullanarak metinde geçen kelimeler listesini kümelere verir ve kümelerden kelimeler arasında ne gibi bağlantılar olduğunu **bilenlerin paylaşımı** tekniği ile bulup ortaya çıkarmalarını ifade eder. Beyin fırtınası yolu ile öğrencilerin kümelerde konu hakkında düşünmeleri istenir. Düşüncelerini küçük kağıtlara yazmaları söylenir. Öğrencilerden kümeye anlatma-açıklama gereği duydukları düşünceyi belirlemeleri belirtilir ve dönüşümlü olarak kafalarında oluşturdukları ilişkisel şekilleri birbirleri ile paylaşırlar. Birçok metinden öğrenilen yeni kelimeler, ya birbirleri ile ilişkili ya da daha önceden öğrenilen kelimelerle bağlantılıdır. Kelime zinciri tekniği öğrencilere kelimeler arasındaki bağlantıları incelemek, nasıl kullanabileceklerini anlamak ve anlamlarını hatırlamak için bir yapı oluşturur. Bu ilişkileri görmek, öğrenci için yüksek düşünme becerilerini gerektirmektedir. Bu yüzden öğretmen bu çalışmaları öğrencilere yaptırmadan önce onlara değişik örnekler sunar.

❖ Öğretmen **ben meraklıyım** tekniğini kullanarak öğrencilere öğrenilecekler hakkında tahminlerde bulunma fırsatı verir. Öğretmen kısaca işlenecek metin hakkında konuşur, metinle ilgili değişik resimler gösterir ve öğrencilerin ön bilgilerinin harekete geçmesi konusunda onlara yardımcı olur. Bu teknik öğrencilerin ön bilgilerini aktivite ederek onlarda yeni konu hakkında daha fazla bilgi edinme adına merak uyandırır. Öğretmen yeni konu hakkında değişik materyaller kullanarak öğrencilerle hatırlatıcı çalışmalar yapar. Öğretmen kümelere bu yeni konu hakkında neleri merak ettikleri konusunda sorular sorar. Daha sonra öğretmen kümelerden yeni işlenecek metinle ilişkili olarak an fazla merak edip öğrenmek istedikleri üç şeyi yazmalarını ister. Kümeler **paylaş ve karşılaştı** tekniği ile konu ile ilgili orijinal düşüncelerini diğer kümelerle paylaşırlar. Kümeler böylelikle fikirleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları da

görme ve tartışma olanağı bulurlar. Elde edilen liste konuya giriş aşaması olarak kullanılır.

❖ **Tahmin etme ve doğrulama (K-W-L)** tekniği ile öğrencilerin “Bekledim Gece Oldu” metni hakkındaki ön bilgileri, deneyimleri harekete geçirilerek, elde ettikleri yeni bilgileri anlamlı bir şekilde organize edilir. Öğrenciler metni okumadan önce şiirle ilgili ne bildiklerini, şiiri okuyarak ne öğrenmek istediklerini ve şiiri okuduktan sonra ne öğrendiklerini **düşün-yaz-paylaş-karşılatır** tekniği ile grup arkadaşları ile paylaşırlar. Gerçekleştirilen bu öğretimsel süreç öğrencilerin yeni öğrendikleri ile eski öğrendiklerini birleştirmelerine ve kelime hazinelerinin geliştirmelerine yardımcı olur.

❖ Öğretmen öğrencilere **tahmin rehberi** tekniğini kullanarak öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmelerine yardımcı olur. Bu teknik, öğrencilerin yeni bir metni okumaya başlamadan önce okunacak metinden seçilen ifadelerin doğru olup olmadığına ilişkin tahminlerini içermektedir. Öğrencilerin önceki deneyimlerine bağlı olarak, seçilen ifadelerin doğru olup olmadığına karar verirler. Bu teknik öğrencilerin gereksinimlerini ortaya koyup, ona göre amaçlı bir şekilde metni okumaları noktasında büyük katkılar sağlar. Bunun yanında öğrenciler verdikleri cevaplara kanıtlar sunmak zorundadırlar. Öğrencilerin okumadan önce verdikleri cevaplar öğretmenler tarafından değerlendirilmemesine rağmen, bu çalışmalar öğrencilerin sahip oldukları bilgiler ve kavram yanılgıları arasındaki yanlış algılamaları ortadan kaldırmak için önemlidir. Öğrenciler kümede bu çalışmayı gerçekleştirirken **düşün-tartış-dörtlü ol** tekniği ile eşli olarak tahminlerini yaparlar ve daha sonra iki kişilik kümeler birleşip dört kişilik kümeler haline gelir ve tahminlerini hep birlikte tartışır. Daha sonra kümelerdeki öğrenciler **ayağa kalk ve paylaş** tekniğini kullanarak kümelerinin tahmin rehberi cevaplarını diğer kümelerle paylaşırlar.

GELİŞTİRME

❖ Öğretmen **kelime uyarısı** tekniği ile öğrencilerin okuma öncesinde “Bekledim Gece Oldu” metni ile ilgili kelime bilgilerini harekete geçirir. Yetersiz kelime hazinesi bilgisi çoğu öğrenci için önemli bir problem arz etmektedir. Bu öğrenciler okuma sırasında bilinmeyen kelimelerle karşılaştıklarında bu kelimeleri atlamakta ve bundan dolayı anlama tam olarak gerçekleşmemektedir. Bu teknik öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine ve uygun okuma amacı oluşturmalarına olanak sağlamaktadır.

Ayrıca öğretmenler içinde bir değerlendirme aracı olup, öğrencilere nasıl ve ne derecede kelime hazinesi uygulamaları yapılması noktasında öğretmene geri dönütler sağlamaktadır. Öğretmen “Bekledim Gece Oldu” isimli metni okumadan önce metinde geçen kelimelerin bir listesini tahtaya yazar ve bu kelimelerin bulunduğu bir çizelgeyi öğrencilere dağıtır. Öğrenciler bu çizelgede yazılı olan “ilgili kelimenin anlamını biliyorum”, “kelimenin anlamını biraz biliyorum” kelimenin anlamını hiç bilmiyorum” kısımlarını kendi ön yaşantılarına göre değerlendirirler. Bu işlemler tamamlandıktan sonra öğretmen **sınıf tartışması** tekniği ile öğrencilerin bu kelimelerle olan deneyimlerini artırır.

❖ Öğretmen **ön okuma hikâye haritası** tekniğini kullanarak kümelerdeki öğrencilerin okuyacakları metni gözden geçirmelerine olanak sağlar. Bu çalışma öğrencilerin içerikle ilişkili ön bilgilerini harekete geçirerek öğrencilerin okuma için bir amaç oluşturmalarına fırsat verir. Bunu sonucu olarak da öğrenciler zaten bildikleri ve okudukları şeyler hakkında bağlantılar kurarlar. Bu çalışmalar öğrencilerin okuyacakları metin daha kolay tahminlerde bulunmalarına ve çıkarımlar yapmalarına olanak verir. Bu teknik, öğrencilere okunacak metin hakkında genel bir bakış açısı kazandırarak, stratejik bir okuma planı geliştirmelerine yardımcı olur. Çoğu zaman öğrenciler pek fazla okumaya hazırlık yapmadan metni okumaya başlarlar buda öğrencilerin yeterince konuyu anlaması noktasında sıkıntıların oluşmasına neden olur. Bu strateji öğrencilerin metni okuma sürecinde özellikle de zor metinlerde aktif bir şekilde sorumluluğu almalarına ve metni kontrol etmelerine katkı sağlar. Bu çalışmaların etkili olabilmesi için öğretmenlerin öğrencilere farklı yollarla model olması gerekmektedir. Öğrenciler kümelerinde çalışmalarını yaparken, öğretmen öğrencilerden düşün-tartış-dörtlü ol tekniği ile çiftler halinde çalışmalarını ve daha sonra oluşturdukları hikâye haritalarını diğer küme arkadaşları ile paylaşmalarını belirtir. Bu çalışmalarını en sonunda kümeler **hareketli kümeler tekniği** ile çalışmalarını diğer sınıf arkadaşları ile paylaşırlar.

❖ “Bekledim Gece Oldu” isimli metin ilk olarak öğretmen tarafından sesli ve anlamlı bir şekilde öğrencilere okunur?. Daha sonra metin bir öğrenci tarafından sesli olarak sınıfa okunur. Öğretmen bu okumalar sırasında öğrencilerin nasıl dinlemesi gerektiği konusunda onlara model olur.

❖ Öğretmen **oku ve yeniden anlat** tekniğini kullanarak öğrencilerin okunacak metin üzerinde çalışmalarına olanak verir. Öğretmen öğrencilerden okunacak metnin

başlığına, resimlerine, bilmedikleri kelimelere bakarak grafik organize edici üzerindeki ilk kısmı yazmalarını ifade eder. Öğretmen bu çalışmaları eşler halinde yapmaları gerektiği konusunda kümeleri yönlendirir. Öğretmen öğrencilere metni akıcı okumanın özelliklerine dikkat ederek okuyarak öğrencilerin okuduğunu anlamasına yardımcı olur. Daha sonra öğrenciler metni sessizce tek başlarına okur ve okuma sırasında öğretmen öğrencilerden metni ezberlememelerini anlamaya çalışmak için çaba göstermeleri gerektiğini söyler. Bu işlem tamamlandıktan sonra eşler kendi kelimeleri ile yeniden metni grafikteki ilgili yere yazarlar. Eşler yazdıklarını daha sonra kümedeki diğer çiftle paylaşırlar. Öğretmen bu süreçte öğrencilerin yeniden yazdıklarında neleri karıştırdıkları, kendilerinin yeniden ifade ettikleri metindeki farklılıkları öğrencilerin ortaya koymalarına yardımcı olarak, orijinal metinden nelerin alınması gerektiği noktasında öğrencilere yardımcı olur.

❖ Öğretmen **arkadaşla okuma** tekniğini kullanarak kümelerdeki öğrencilere okuma çalışmaları yaptırır. “Bekledim Gece Oldu” metin öğretmen tarafından öğrencilerin kolayca yönlendirebileceği bölümlere ayrılır. Öğretmen öğrencilerin okuduğu bölümü özetlemesini sağlayacak soru veya sorular hazırlar ve hazırladığı he bir soruyu **grafik organize edicinin** içine yazar. Daha sonra kümelerdeki öğrencileri eşlere ayırır ve özetleyici soruları ve okuma bölümlerini öğrencilere dağıtır. Öğrencilerden ilk bölümü seçen okumasını tamamladıktan sonra diğeri, arkadaşına öğretmen tarafından hazırlanan o bölümle ilgili özetleme sorusunu yöneltir. Bu süreçler bütün bölümler tamamlana kadar roller değişerek devam eder. Daha sonra öğrenciler küme halinde çalışarak özetleme sorularına ortak cevaplar ararlar. Bu çalışmalarda zamanla öğrenciler kendi özetleme sorularını hazırlarlar.

❖ **İkili dönerli okuma tekniği** ile gruptaki öğrenciler eşleşir. İkili gruptan, önce birinci kişi okur diğeri dinler. Dinleyen kişi okuyan kişinin hatalarını düzeltir. Daha sonra roller değişir.

❖ **Dönerli okuma** tekniği ile gruptaki her bir öğrenci okuyacağı metnin bir bölümünü seçer ve sıra kendine geldiğinde seçtiği kısmı okur.

❖ Yine öğretmen **koro halinde okuma** tekniği ile öğrencilere metni okutabilir. Koro halinde okuma akıcı okumayı geliştirdiği gibi en iyi ve en zayıf okuyucuyu da bir araya getirmektedir. Sınıf her birlikte “Bekledim Gece Oldu” adlı metni okuyabilir veya bir öğrenci okuduktan sonra sınıfın geri kalanı tekrar edebilir.

❖ Öğretmen bu okuma çalışmalarını öğrencilere yaptırırken, **kelime uyarısı** tekniği ile ortaya konulan kelimeleri metinde bulmalarını, **kelime ayırıcı** tekniği ile bu kelimelerin hangi sayfada, hangi satırda olduğunu ve anlamını **kelime ayırıcına** yazmalarını belirtir. Yine öğretmen bu okuma çalışmaları sırasında öğrencilerin **kaleme sarılmak** tekniğini kullanmaları noktasında öğrencileri yönlendirir. Öğretmen bu stratejide öncelikle öğrencilerin metni okuma sırasında ne yapmaları gerektiği konusunda bilgilendirir. Öğretmen öğrencilere okuma yaparken önemli gördüğünüz kelimelerin ve yerlerin altını çizebilir, vurgulayabilir veya önemli gördüğünüz kısımların boş sayfa kanarlıklarına gerekli notları alabilecekleri konusunda öğrencilere uyarılarda bulunur. Bu süreç okullarda fazlaca ihmal edilen ve ders kitabının yıpranması kaygısından dolayı öğrencilere çok fazla yaptırılmamaktadır. Öğrenciler genelde metinlerin içeriğine hiç dikkat etmeden hızlıca göz atarlar buda öğrencilerin metni anlaması noktasında değişik sıkıntıların oluşmasına sebebiyet vermektedir. Bu teknik öğrencinin okuma sırasında metnin anlamını yapılandırmasına yardımcı olur. Yine öğretmen bu çalışmalar sırasında **işareti takip et ve gömülü hazineyi bul** tekniğini kullanabilir. Bu teknikte, öğrenciler okudukları metinle etkileşim sağlamalarına yardımcı olacak sembolik bir sistem kullanırlar. Bu süreç öğrencilerin okuma sürecinde pasif olmasını engelleyerek onların aktif bir okuma süreci gerçekleştirmelerine katkı sağlar. Kullanılan üç farklı okuma sembolü öğrencilerin metindeki önemli bilgileri, yeni bilgileri ve açık olmayan bilgileri fark etmesine yardımcı olur. Öğretmen belirlenen sembolleri öğrenciler bağımsız okuma yaparken nasıl kullanacakları konusunda bilgilendirir. X= Önemli noktayı buldum anlamına gelir. != Yeni ve ilginç bir bilgi buldum anlamına gelir. ?= Burayı anlamadım. Bunun ne anlama geldiğini öğrenmek istiyorum anlamına gelir. Daha sonra öğretmen öğrencilerin hangi sembolü kaç kere kullandıkları konusunda gerekli notları alır. Bu çalışmalar doğrultusunda öğretmen sınıf çalışmalarını yönlendirir.

DEĞERLENDİRME

❖ Öğretmen **haftanın kelimesi** tekniğini kullanarak gruptaki öğrencilerden bu hafta sözcük dağarcıklarına ekledikleri kelimelerden birini haftanın kelimesi olarak belirlemelerini ve gelecek haftaya kadarki bütün derslerde ve çalışmalarda bu kelimeyi kullanmaya özen göstermeleri gerektiği konusunda öğrencileri yönlendirir. Öğretmen karışıklık çıkmasın diye her hafta, haftanın kelimesini belirleme görevini bir kümeye

verebilir. Bu çalışmalar öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmeleri için büyük olanaklar sağlar.

❖ Öğretmen öğrencilere **probleme ilişkin çözüm önerileri** etkinliği ile “Bekledim Gece Oldu” metnindeki Pufi ile Sufi'nin yaşadığı probleme ilişkin farklı çözüm önerileri getirmeleri noktasında öğrencileri cesaretlendirir. Öğretmen öğrencilere dağıttığı **grafik organize edici** içine öğrencilerden beş farklı çözüm önerisi yazmalarını ister. Öğrenciler bu çalışmaları gerçekleştirirken kümelerde **düşün-tartış-dörtlü ol** tekniğini kullanırlar. İlk başta problemin çözümünü kendi başlarına, daha sonra yanındaki arkadaşları ile en sonunda ise tüm küme olarak probleme ilişkin çözüm önerileri ararlar.

❖ Öğretmen **öğrendiklerini değerlendirme** tekniğini kullanarak öğrencilerin o hafta neler öğrendiklerine ilişkin geri dönütler sağlar. Öğretmen öğrencilerden kendilerine verilen **grafikteki** “Bu metinden ne öğrendim?”, “Bu öğrendiklerimi bilsem ne olur bilmesem ne olur?” ve “Bu öğrendiklerimi ileride nasıl kullanacağım” kısımlarını doldurmalarını ister. Öğretmen bu çalışmaları yaparken öğrencilerden **dörtlü-ikili ve tek** tekniğini kullanarak İlgili kısımları ilk başta küme olarak düşünmelerini, daha sonra eşleri ile tartışmalarını ve en sonunda ise bireysel olarak ilgili kısımları doldurmalarını ister.

HAFTALIK DEĞERLENİRME

❖ Öğrenciler grup çalışması gözlem formu ile bir hafta boyunca yaptıkları çalışmalarda kendilerini ve küme arkadaşlarını değerlendirirler.

❖ Öğrencilere, neler öğrendiklerini ve neler bildiklerini görmelerine yardımcı olmak amacıyla **konu sınavına** girecekleri söylenir.

❖ Sınavlardan alacakları puanların küme başarısın etkileyeceği söylenir.

❖ Sınavda başarı olan kümelere “Küme Başarı Sertifikası” verileceği söylenir.

❖ Sınav sırasında aynı kümede oturan öğrenciler yan yana gelmesini önleyecek şekilde öğrencilerin yerleri değiştirilir.

❖ Konu sınavının cevapları öğrencilere verilir ve yapılan hatalar tartışılır.

KROLONOLOJİK SIRALAMA

Hikâye _____ Grup _____ Tarih _____

1.	2.	3.
4.	5.	6.

Tahmin Rehberi

TAHMİN REHBERİ				
Okuma Öncesinde		İfadeler	Okuma sonrasında	
Doğru	Yanlış		Doğru	Yanlış
		Nokta ve çizgilerden oluşan yazı türüne çivi yazısı denir.		
		Nokta ve çizgilerden oluşan yazı türüne mors alfabeti denir.		
		Nokta ve çizgilerden oluşan yazı türüne ideografik yazı denir.		
		Resimlerden oluşan yazı türüne mors alfabeti denir.		
		Hiyeroglif yazı bir mors alfabetidir.		

Grup İsmi:

Tarih:

Oku ve Yeniden Anlat

Okuduğunuz Metnin Başlığı: _____

Tahminler

(Metni okumadan önce, metnin başlığına, resimlerine, bilinmeyen kelimelerine bakarak, metnin konusu, metinde geçen olaylar ve bilinmeyen kelimeler hakkında tahminlerde bulunun)

Yeniden Anlatma

(Metni okuduktan sonra kendi kelimelerinizle metinde geçenleri tekrar anlat)

Gözden Geçirme

Orijinal metni gözden geçir ve kendi kelimelerinizle yazdığınız özetle karşılaştır. Daha sonra kendine sor:

- Benim yazdığım özet doğru mu?
- İyi planlanmış mı (giriş, gelişme, sonuç)
- Ana fikirle yardımcı fikirler arasında bir uyum var mı?

Şimdi kendine sorduğunuz sorular doğrultusunda yazdığınız özeti tanımlayan ifadenin yanındaki kutucuğa (X) işareti koy.

Mükemmel İyi Normal Geliştirilmeye ihtiyacı var

RESİMDEKİNİ BUL
Cevap Rehberi
Grup İsmi:
Resimde neler görüyorsunuz?
Resimde gördükleriniz size neler hatırlatıyor?
Bu gördüğünüz resimlerin işleyeceğimiz metinle ilişkisi sizce nedir?

Okuyacağımız Metni Gözden Geçirelim

GİRİŞ: Yazar okuyacağımız metinde nelerden bahsediyor?

Başlıklar ve Alt Başlıklar: Yazar metinde hangi konulara değiniyor?

Metindeki Resimler: Metindeki resimleri anlayabiliyor musun, nelerden bahsediyor?

Metinde Geçen Anlamını Bilmediğiniz Kelimeler:

Sonuç (eklemek istedikleriniz):

Bağlantılar Oluşturma

Tarih:

İsim:

Grup:

Metin:

Not: Okuduğın metinden kendi hayatınla ilgili bağlantı kurabileceğin bir veya iki cümlelik alıntılar yaparak, yaptığın alıntıların kendi hayatınla olan ilişkisini yaz.

1. Metni okurken _____

Kendi hayatınla ilgili olarak aklıma _____

_____ geldi.

2. Metni okurken _____

Kendi hayatınla ilgili olarak aklıma _____

_____ geldi.

3. Metni okurken _____

Kendi hayatınla ilgili olarak aklıma _____

_____ geldi.

4. Metni okurken _____

Kendi hayatınla ilgili olarak aklıma _____

_____ geldi.

Görsel Kodlama**Tarih:****İsim:****Grup:****Metin:**

- Okuduğun metni zihninde canlandırmana yardımcı olacak beş kelime veya ifade belirle.
- Okuduğun metinden üç soru oluştur.
- Okuduğun metni özetle.

Öğrenilen Kelimeler İçin Bloom Taksonomisini Kullanma

Grup:

İsim:

	Seçilen Kelime:
Bilgi	Kelimenin sözlük anlamı nedir?
Kavrama	Seçtiğin kelimenin anlamını kendi sözcüklerinle ifade et.
Uygulama	Seçtiğin kelimeyi cümle içinde kullan.
Analiz	Toplam kaç kelime ile seçtiğin kelimeyi, kendi sözcüklerinle açıklamaya çalıştın?
Sentez	Seçtiğin kelimenin anlamından yola çıkarak kısa bir hikâye oluştur?
Değerlendirme	Bu seçtiğin kelimenin “Bir Kuşun Remini Yapmak İçin” isimli şiirden öğrendiğin yeni kelimelerle ilişkisini iki cümle ile açıklayabilir misin?

İş Birlikli Sorular Oluşturma ve Cevaplama

Grup:

Not: Metni okurken, önemli yerler hakkında notlar al ve okuduğun metin hakkında sorular hazırla. Hazırladığın soruları arkadaşınla paylaş ve birlikte cevapla.

	<i>Okuduğun Metin Hakkında Oluşturacağın Sorular</i>	<i>Oluşturduğun Soruları Arkadaşınla Birlikte Tartışarak Cevapla</i>
Bilgi		
Kavrama		
Uygulama		
Analiz		
Sentez		
Değerlendirme		

OKU-EŞLEŞ-PAYLAŞ

Anlatan Kişinin İsmi: _____

Dinleyen Kişinin İsmi: _____

Tarih: _____

Metnin İsmi: _____

___ Hikâye nerede geçiyor?

___ Hikâye ne zaman oluyor?

___ Hikâye nasıl başlıyor?

___ Hikâyedeki karakterler kimler?

___ Eşim, karakterlerin ismini veriyor

___ Eşim, karakterlerin sayısını veriyor

___ Eşim karakterlerin kız mı, erkek mi, hayvan vb. olduğunu söylüyor

___ Hikâyede ne anlatılıyor?

___ Eşim, hikâyedeki karakterlerin amaçlarını anlatıyor

___ Hikâyede neler oluyor?

___ Eşim, hikâyede gerçekleşen ana olayları sırayla anlatıyor (başında, ortasında, sonunda)

___ Hikâye nasıl bitiyor?

___ Eşim, hikâyenin nasıl bittiğini anlatıyor.

ÖZETLEME BALONU**Grup:** _____ **Tarih** _____**Metnin Başlığı:** _____

Giriş

Gelişme

Sonuç

EK-13. ÖĞRENCİLERİN GRUPLARDAKİ ROLLERİ

Yazıcı:



Görevleri:

- a) Gerekli kayıtları tutar ve gruptaki herkesin anlayıp anlamadığını kontrol eder.
- b) Herksin çalışmalarına katılımına yardımcı olur ve çalışmalar sırasında herkesin eşit derecede çalışmalardan istifade ettiğinden emin olur.

Denetleyici:



Görevleri:

- a) Gruptaki herkesin konuyu öğrenip öğrenmediğinden emin olur.
- b) Herkesin anlayıp anlamadığını kontrol eder.
- c) Görevlerin tamamlanıp tamamlanmadığını kontrol eder.

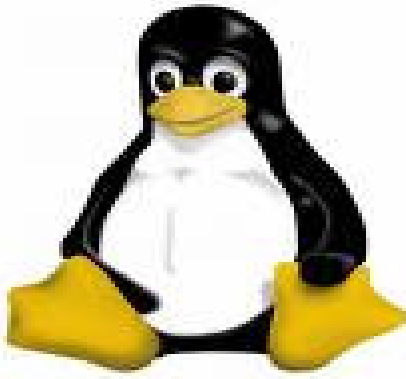
Organize Edici:



Görevleri:

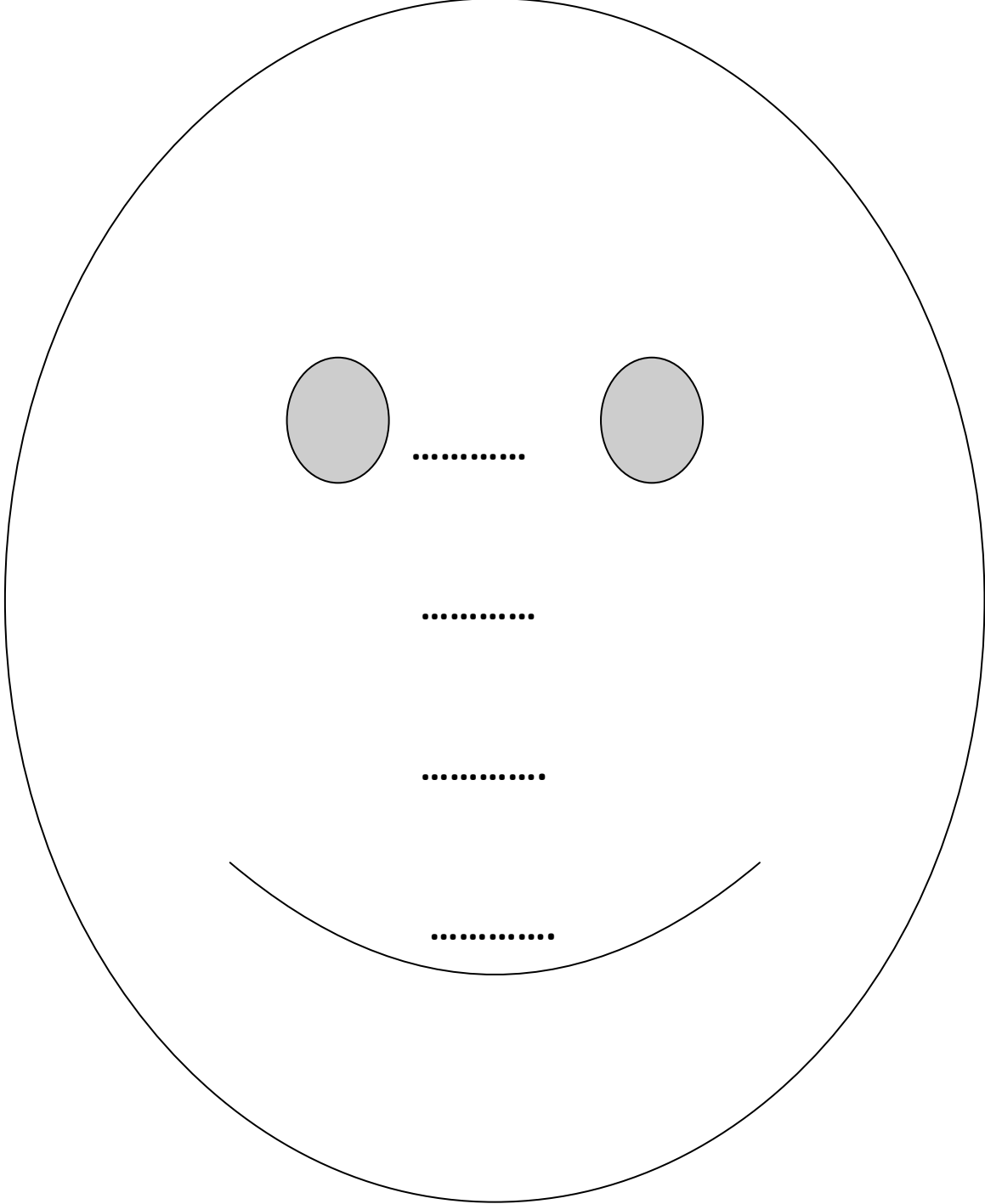
- a) Herkesin görevini sürdürüp sürdürmediğini kontrol eder.
- b) Zamanı etkili kullanma konusunda grup üyelerini uyarır.
- c) Gruptaki araç ve gereçlerin toplanmasından ve düzenli tutulmasından sorumludur.
- d) Grup çalışmaları sırasında grup gürültüsünü kontrol eder. Bir seferde bir kişiyi konuşTURUR.

Övücü:



Görevleri:

- a) Grubundaki arkadaşlarını sürekli olarak över ve çalışmalar için cesaretlendirir.
- b) Başarılarında onları tebrik eder.

Ek-14. HAFTANIN İYİ DAVRANIŞ KÜMELERİ

EK-15. OLUMLU DAVRANIŞ SERTİFİKASI

**OLUMLU
DAVRANIŞ
KÜMESİ**

Bu sertifikayı almaya hak kazanan

Alıcı Adı:

Türkçe dersinde
kümesi olarak, sınıfta olumlu davranışlar gösteren
kümelerden biri olarak seçildiniz.. Küme üyeleri olarak,
göstermiş olduğunuz başarı ve örnek çalışma şekliniz
için hepimizi kutlar, başarılarınızın devamını dilerim.

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ
KASIM YILDIRIM

İmza: _____ **Tarih:** _____



EK-16. BAŞARI SERTİFİKASI

BAŞARI SERTİFİKASI

Bu sertifikayı almaya hak kazanan

Alıcı Adı:

Türkçe dersinde kümesi olarak, sınıfta başarılı kümelerden biri olara seçildiniz. Kümesi üyesi olarak, kümene verdiğiniz destek ve küme arkadaşlarınızla yaptığınız işbirliğinden dolayı seni kutlar, başarının devamını dilerim.

İmza: _____ Tarih: _____

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ
KASIM YILDIRIM

EK-17. HAFTANIN BAŞARILI KÜMELERİ

**HAFTANIN BAŞARILI
KÜMELERİ**

Türkçe Dersinde Haftanın
Başarılı Kümeleri

.....

.....

.....

.....

EK-18. ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU**ÖĞRENCİLER İÇİN ODAK GRUP GÖRÜŞME FORMU*****Araştırma Sorusu:***

Öğrencilerin iş birlikli öğrenmeye yönelik görüşleri nelerdir?

Okul:

Görüşmeci:

Görüşülen öğrenciler:

Tarih:

Saat(başlangıç-bitiş):

Giriş

Merhaba, adım Kasım Yıldırım ve Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında araştırma görevlisiyim. Siz öğrencilerin Türkçe derslerinde uyguladığımız iş birlikli öğrenme etkinliklerine yönelik görüşlerinizi almak istiyorum. Sizinle görüşme yapıyorum çünkü bu araştırmadan çıkacak sonuçlar, Türkçe derslerinde kullandığımız iş birlikli öğrenme yönteminin gerçekten siz öğrencilerin başarılarını artırmada etkili olup olmadığını anlamak istiyorum. Elde edilecek sonuçlar bundan sonraki araştırmalar için örnek teşkil edip, Türkçe derslerinde eğitimin niteliğinin artırılmasına katkıda bulunacağını ümit ediyorum.

Görüşmemize geçmeden önce görüşmenin ses kayıt cihazı ve video kamera ile kayıt edileceğini, konuşulanların yalnızca benim ve bazı araştırmacıların bileceğini belirtmek isterim. Ne öğrenci arkadaşlarınıza ne de okul personeline bu konuda bilgi verilmeyecektir. Bunun yanında araştırma raporunda isimleriniz kesinlikle yer almayacak, bunun yerine takma isimler kullanılacak ya da isimleriniz şifrelenecektir

Görüşmemize başlamadan önce sormak istediğiniz soru ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı?

Konuşmalarınızın kaydedilmesi konusunda ne düşünüyorsunuz? Görüşme konusunda istediğin bazı bilgileri silebiliriz?

Görüşmeye devam etmek istiyor musunuz?

Görüşmemizin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

DEMOGRAFİK VE ÖN YAŞANTILARLA İLGİLİ SORULAR (Görüşme ortamına ısındırıcı sorular)

1. Okulda en sevdiğiniz ders hangisidir?
2. Sınıfta yapmaktan hoşlandığınız şeyler nelerdir?
3. Okul dışındayken en çok ne yapmaktan hoşlanırsınız?
4. Yapmakta en iyi olduğun şey nedir?

Alternatif: En iyi yaptığın iş nedir?

5. Gelecekte iyi bir yere gelmek için nasıl bir eğitim almanız gerekiyor?

Sonda: İyi bir eğitim almanın önemli olduğunu düşünüyor musun? Niçin?

Sonda: İyi bir eğitim almanın önemli olduğunu düşünmüyor musun? Niçin?

6. Neleri okumaktan hoşlanırsınız?
7. Aile üyelerinizle birlikte kitap okur musunuz?

Alternatif: Ailede annen, baban veya kardeşlerinle birlikte kitap okur musun?

Sonda: Aile üyelerinden biri sana kitap okudu mu veya okuyor mu?

8. Okuma yaparken nelere dikkat edersiniz?

Sonda: Okuduğunu anlamadığın zaman ne yapıyorsun?

Sonda: Bilmediğin kelimeler karşına çıktığı zaman ne yapıyorsun?

9. Evinizde gazete okunuyor mu?

Sonda: Sen gazetede genellikle hangi sayfaları okuyorsun?

10. Televizyonda daha çok hangi programları izlemeyi tercih ediyorsunuz?

ARAŞTIRMANIN İÇERİĞİ VE SÜREÇLE İLGİLİ SORULAR

1. Türkçe derslerinde iş birlikli öğrenme etkinliklerini gerçekleştirirken hangi rolleri üstlendiniz?

Alternatif: Sınıfta iş birlikli öğrenme etkinliklerini nasıl yürüttünüz?

2. Türkçe derslerinde iş birlikli öğrenme gruplarında neler yaptınız?

Alternatif: Türkçe derslerinde iş birlikli öğrenme gruplarında verilen görevleri arkadaşlarınızla birlikte nasıl bitirdiniz veya başardınız?

Sonda: Grup arkadaşlarına yardım etmek için neler yaptın?

Sonda: Diğer grup arkadaşların verilerin görevi başarmak için neler yaptılar?

3. Türkçe derslerinde grupla birlikte çalışmanın size sağladığı avantajlar ve dezavantajlar neler oldu?

Alternatif: Grupla çalışmanın sana sağladıkları ve kaybettirdikleri neler oldu?

Alternatif: Türkçe derslerinde grupla çalışmaları, sana sağladığı bilgi ve becerileri açısından nasıl değerlendiriyorsun?

4. Türkçe derslerinde iş birlikli gruplarda arkadaşlarınızla birlikte çalışırken hangi etkenlerin başarınızı etkilediğini düşünüyorsunuz?
5. Türkçe derslerinin iş birlikli öğrenme etkinlikleri ile gerçekleştirilmesi arkadaşlarınızla olan ilişkilerinize nasıl yansıdı?

Sonda: Olumlu etkileri nelerdir?

Sonda: Olumsuz etkileri nelerdir?

6. Türkçe derslerinde iş birlikli öğrenme gruplarında çalışmanın zorlukları nelerdi?
7. Türkçe derslerinde tek başına çalışarak mı yoksa arkadaşlarınızla iş birlikli öğrenme gruplarında çalışarak mı çok şey öğrendiniz?

Sonda: Niçin?

8. Türkçe derslerinde tek başınıza çalışırken mi yoksa arkadaşlarınızla birlikte çalışırken mi daha güzel işler ortaya çıkardınız?

Sonda: Niçin?

9. Türkçe derslerinde tek başınıza mı yoksa iş birlikli öğrenme gruplarında çalışırken mi daha kolay fikirler ürettiniz?
10. İş birlikli öğrenme etkinlikleri ile Türkçe derlerini işlemeye başlamadan önce ve işlemeye başladıktan sonra neler değişti?

11. Türkçe derslerinde grup çalışmaları sırasında sahip olduğunuz hangi becerileri daha çok kullandın?

Alternatif: Grup çalışmalarında sana kolaylıklar sağlayan becerilerin neydi?

12. Türkçe derslerinde iş birlikli öğrenme etkinliklerini gerçekleştirirken grup üyelerin tarafından kabul edildiğinize ve saygı duyulduğunuza inanıyor musunuz?

Alternatif: Çalışmalar sırasında grup arkadaşların senin söylediklerini dinleyip, fikirlerine önem verdiklerine inanıyor musun?

Sonda: Niçin inanıyorsun?

Sonda: Niçin inanmıyorsun?

13. Türkçe derslerinde iş birlikli öğrenme etkinlikleri vasıtasıyla size gelecekte yardımcı olacak hangi becerileri kazandınız?

Alternatif: Türkçe derslerindeki iş birlikli öğrenme etkinliklerinden veya grup çalışmalarından neler öğrendin? Sana ne kazandırdı?

14. Türkçe derslerinde iş birlikli gruplarda çalışıp yeni şeyler öğrenmeye devam etmek ister misiniz?

Sonda: Niçin devam etmek istersin?

Sonda: Niçin devam etmek istemezsin?

15. Ekleme istediğiniz herhangi bir şey var mı? Teşekkür ederim.

EK-19. VELİ GÖRÜŞME FORMU**ÖĞRENCİ VELİLERİ İÇİN ODAK GRUP GÖRÜŞME FORMU*****Araştırma Sorusu:***

Öğrenci velilerinin iş birlikli öğrenmeye yönelik görüşleri nelerdir?

Okul:

Görüşmeci:

Görüşülen öğrenci velileri:

Tarih:

Saat(başlangıç-bitiş):

Giriş

Merhaba, adım Kasım Yıldırım ve Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında araştırma görevlisiyim. Siz öğrenci velilerinin Türkçe derslerinde uyguladığımız iş birlikli öğrenme etkinliklerine yönelik görüşlerinizi almak istiyorum. Sizinle görüşme yapıyorum çünkü bu araştırmadan çıkacak sonuçlar, Türkçe derlerinde kullandığımız iş birlikli öğrenme yönteminin aileler tarafından nasıl algılandığı anlamak istiyorum. Elde edilecek sonuçlar bundan sonraki araştırmalar için örnek teşkil edip Türkçe derslerinde eğitimin niteliğinin artırılmasına katkıda bulunacağını ümit ediyorum.

Görüşmemize geçmeden önce görüşmenin ses kayıt cihazı ve video kamera ile kayıt edileceğini, konuşulanların yalnızca benim ve bazı araştırmacıların bileceğini belirtmek isterim. Ne başkalarına ne de okul personeline bu konuda bilgi verilmeyecektir. Bunun yanında araştırma raporunda isimleriniz kesinlikle yer almayacak, bunun yerine takma isimler kullanılacak ya da isimleriniz şifrelenecektir.

Görüşmemize başlamadan önce sormak istediğiniz soru ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı?

Konuşmalarınızın kaydedilmesi konusunda ne düşünüyorsunuz? Görüşme konusunda istediğin bazı bilgileri silebiliriz?

Görüşmeye devam etmek istiyor musunuz?

Görüşmemizin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

DEMOGRAFİK VE ÖN YAŞANTILARLA İLGİLİ SORULAR (Görüşme ortamına ısındırıcı sorular)

1. İsminiz nedir?

2. Mesleğiniz nedir?
3. Eğitim durumunuz nedir?
4. Kaç yıldır evlisiniz?
5. Kaç çocuğunuz var?
6. Nerede oturuyorsunuz?
7. Gelir durumunuz ne düzeydedir?
8. Çocuğunuzla nasıl zaman geçirirsiniz?

Sonda: Çocuğunuza ne kadar zaman ayırıyorsunuz ve bu zamanlarda birlikte neler yapıyorsunuz?

9. Kitaplarla aranınız nasıldır?

Sonda: Çocuğunuza kitap okur musunuz veya birlikte kitap okur musunuz?

Sonda: Evinizde çocuğunuzla yaptığınız okuma çalışmalarında çocuğunuzun okumasını değerlendiriyor musunuz?

ARAŞTIRMANIN İÇERİĞİ VE SÜREÇLE İLGİLİ SORULAR

1. Çocuğunuzun velisi olarak Türkçe derslerinin iş birlikli öğrenme etkinlikleri ile gerçekleştirilmesi hakkında neler düşünüyorsunuz?
2. Türkçe derslerinde gerçekleştirilen iş birlikli öğrenme çalışmalarında hangi faktörlerin çocuğunuzun başarısında önemli rol oynadığını düşünüyorsunuz?
3. Türkçe dersleri iş birlikli öğrenme etkinlikleri ile işlenmeye başladıktan sonra çocuğunuzun davranışlarında neler gözlemlediniz?

Sonda: Ev ortamında sizinle iletişimi nasıldı.

Sonda: Arkadaşlarıyla iletişimi nasıldı?

Sonda: Türkçe derslerindeki iş birlikli öğrenme etkinliklerinden hoşlandığınızı düşünüyor musunuz?

Sonda: Türkçe dersindeki başarısına nasıl yansdı?

4. Çocuğunuzun sınıfta yaptığı iş birlikli öğrenme çalışmalarını izlemeye geldiğinizde neler gözlemlediniz?

Sonda: Nasıl çalışıyorlardı?

Sonda: Çocuklar birbirlerine nasıl davranıyorlardı?

Sonda: Sınıfın düzeni nasıldı?

Sonda: Önceki çalışmalarından farklılaşan şeyler nelerdi?

Sonda: Bu gözlemlediklerinizin çocuğunuzun başarısına nasıl yansdığını düşünüyorsunuz?

5. Çocuğunuzun Türkçe derslerinde gerçekleştirilen iş birlikli öğrenme etkinliklerine yönelik genel tutumu hakkında neler söyleyebilirsiniz?
6. Çocuğunuzun velisi olarak sizin iş birlikli öğrenme etkinlikleri yönelik genel tutumunuz nedir?
7. Çocuğunuzun Türkçe derslerinde gerçekleştirilen iş birlikli öğrenme etkinliklerinden sağladığı avantajlar ve dezavantajlar neler olabilir?
8. Çocuğunuzun bireysel ve grup çalışmalarındaki başarısını değerlendirir misiniz?
Sonda: hangisinde daha başarılı?
Sonda: bireysel çalışma mı yoksa grup çalışmaları mı başarısını daha olumlu yönde etkiliyor?
Sonda: Evde daha çok arkadaşlarıyla mı çalışıyor yoksa bireysel mi çalışıyor?
9. Türkçe derslerinde yapılan bu çalışmaların çocuğunuzun okuma becerilerine etkileri nelerdir?
10. Eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı?

EK-20. GÖZLEM FORMLARI**İŞ BİRLİKLİ ÖĞRENME BİREYSEL GÖZLEM FORMU****Grup:****Tarih:****Gözlemci:**

ÖĞRENCİLER	Etkinlikler sırasında grup arkadaşlarını dinledi ve fikir alışverişinde bulundu	Gruptaki görevlerini sırayla yerine getirdi ve görev paylaşımında üzerine düşeni eksiksiz tamamladı	Yapılan etkinlikler sırasında üzerine düşen görevi sonuna kadar sürdürdü ve çalışmanın tamamlanmasına katkıda bulundu.	Çalışmalar sırasında daha fazla başarılı olabilmek için grup arkadaşlarını cesaretlendirdi

*= Doğru davranışlar sergilemektedir.

√= Bu becerisinin geliştirilmeye ihtiyacı vardır.

İŞ BİRLİKLİ ÖĞRENME GRUP GÖZLEM FORMU

Sınıf _____ Grup _____ Tarih _____

KATEGORİLER		EVET	KISMEN	HAYIR
Kişiler Arası Beceriler				
1	Öğrenciler birbirlerinin öğrenmelerine yardım ettiler ve birbirlerini desteklediler.			
2	Öğrenciler fikir alışverişinde bulundular ve birbirlerinin fikirlerini önemsediler.			
3	Öğrenciler grup çalışmalarında birbirlerinin verimli olmasını sağladılar			
4	Öğrenciler grup çalışmaları için birbirlerini güdüleyip, kaygı düzeylerini azalttılar.			
5	Öğrenciler birbirlerine sürekli dönütler verdiler.			
6	Öğrenciler grup içinde gereksinim duyulan bilgi ve materyalleri birbirleri ile paylaştılar.			
8	Öğrenciler grup içinde birbirlerine güvendiler.			
9	Öğrenciler doğru ve açık bir şekilde iletişim kurdular.			
10	Öğrenciler grup içinde birbirlerini kabul edip, birbirlerine saygı duydular.			
11	Öğrenciler grup etkinliklerinde “ya birlikte batırız ya da birlikte yüzeriz” sloganına uygun çalıştılar.			
12	Öğrenciler grup içinde olumlu yönde birbirlerini etkilediler.			
13	Öğrenciler grup içinde etkili çalışma ilişkilerini sürdürüp, verilen görevleri zamanında tamamladılar.			
14	Öğrenciler grup içinde birbirlerine eşit fırsatlar sağladılar.			
15	Öğrenciler çalışmalarda üzerlerine düşen görevleri yerine getirdiler.			
16	Öğrenciler olumlu karşılıklı dayanılma gösterdiler.			
Grup İletişimi				
17	Öğrenciler grup çalışmalarında birbirlerini dinlediler.			
18	Öğrenciler grup çalışmalarında birbirlerine performanslarını artırıcı sözler (aferin, güzel gidiyor, böyle devam et vb.) söylediler.			
19	Öğrenciler sürekli olarak birbirlerine yardıma ihtiyacı olup olmadıklarını sordular.			
20	Öğrenciler grup içinde birbirlerine yapıcı eleştiriler yaptılar.			
19	Çalışmalar sırasında anlaşılmayan kısımları birbirleri için daha kolay anlaşılır hale getirdiler.			
Grup Davranışları				
21	Öğrenciler birbirleri ile göz teması kurdular.			
22	Öğrenciler çatışma yönetim becerilerini kullandılar.			
23	Öğrenciler grup üyelerinin anlamalarını kontrol ettiler.			
24	Öğrenciler tartışma becerilerini kullandılar.			
25	Öğrenciler görevlerini sürdürdüler ve tamamladılar.			
26	Öğrenciler birbirlerine yardım ettiler			
27	Öğrenciler birbirlerini cesaretlendirdiler.			