

**İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME,  
OKUDUĞUNU ANLAMA,  
STRATEJİ KULLANIMI VE TUTUM**

146069

**ARZU GÜNGÖR KILIÇ**

**Dokuz Eylül Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

**Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı İçin Öngördüğü  
DOKTORA TEZİ olarak hazırlanmıştır.**

146069

**İzmir**

**2004**

**İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME,  
OKUDUĞUNU ANLAMA,  
STRATEJİ KULLANIMI VE TUTUM**

**Arzu Güngör Kılıç**

**Dokuz Eylül Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

**Danışman**

**Prof. Dr. Kamile n Açıkgöz**

**Lisansüstü Eğitim-ğretim ve Sınav Yönetmeliğinin  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı İçin ngrdğ  
DOKTORA TEZİ olarak hazırlanmıştır.**

**İzmir**

**2004**

Doktora tezi olarak sunduğum “İşbirlikli Öğrenme, Okuduğunu Anlama, Strateji Kullanımı ve Tutum” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

...../...../ 2004

**Arzu GÜNGÖR KILIÇ**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü' ne

İşbu çalışmada, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri

Anabilim Dalı Eğit. Prog. ve Öğr. Bilim dalında YÜKSEK LİSANS / DOKTORA TEZİ

olarak kabul edilmiştir.

Üye.....

*K. Arslan*

Adı Soyadı (Danışman)

Başkan.....

Adı Soyadı

Üye.....

*B. Behn*

Adı Soyadı

Üye.....

*L. K.*

Adı Soyadı

Üye.....

*M. N.*

Adı Soyadı

*M. N.*

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

*21.17/2004*

Prof. Dr. ....

Enstitü Müdürü



**YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ**  
**TEZ VERİ FORMU**

**Tez No:**

**Konu Kodu:**

**Üniv. Kodu:**

**\*Not: Bu bölüm merkezimiz tarafından doldurulacaktır.**

**Tezin yazarının**

**Soyadı: GÜNGÖR KILIÇ**

**Adı: Arzu**

**Tezin Türkçe Adı: "İşbirlikli Öğrenme, Okuduğunu Anlama, Strateji Kullanımı ve Tutum"**

**Tezin Yabancı Dildeki Adı: "Cooperative Learning, Reading Comprehension, Strategy Use and Attitude"**

**Tezin Yapıldığı**

**Üniversite: DOKUZ EYLÜL**

**Enstitüsü: EĞİTİM BİLİMLERİ**

**Yıl: 2004**

**Tezin Türü:**

**1. Yüksek Lisans**

**2. Doktora (X)**

**3. Sanatta Yeterlilik**

**Dili: TÜRKÇE**

**Sayfa Sayısı : 165**

**Referans Sayısı: 269**

**Tez Danışmanının**

**Ünvanı: Prof. Dr**

**Adı: Kamile**

**Soyadı: ÜN AÇIKGÖZ**

**Türkçe Anahtar Kelimeler:**

**1. İşbirlikli Öğrenme**

**2. Okuduğunu Anlama**

**3. Öğrenme Stratejileri**

**4. Okumaya Yönelik Tutum**

**İngilizce Anahtar Kelimeler:**

**1. Cooperative Learning**

**2. Reading Comprehension**

**3. Learning Strategy**

**4. Attitude Towards Reading**

## TEŞEKKÜR

Araştırmayı gerçekleştirmede bir çok kişinin yardımları oldu. Uygulamayı çok rahat koşullarda yapmama olanak sağlayan Ufuk İlköğretim okulunun müdürü Kazım Şahin'e ve okulun diğer çalışanlarına, bu araştırmanın uygulamasını birlikte büyük bir zevkle yürüttüğüm, uygulama çalışmasından sonra da sürekli yardımlarına başvurduğum ve destek aldığım Türkçe Öğretmeni İlgül Karayel'e, Türkçe bölümünde yardımlarına başvurduğum Prof. Dr. Metin Karadağ'a, Yard. Doç. Dr. Nevin Akkaya ve Öğr. Gör. Fatma Bölükbaş'a, başarı testlerinde bana zaman ayıran, yardımcı olan Araş Gör. Sinan Oruçoğlu'na, verilerin analizinde destek aldığım Araş. Gör. Murat Ellez'e, farklı kaynaklara ulaşmamı sağlayan, önerileri ile katkıda bulunan Yard. Doç. Dr. Uğur Altunay'a, Yard. Doç. Dr. Birsen Doğan'a, araştırmanın çeşitli aşamalarında yardım eden Yard. Doç. Dr. Vesile Yıldız'a, her zaman desteğini gördüğüm sevgili arkadaşım Araş. Gör. Duygu Çetingöz'e, kendi doktora tezini yazarken bu tezin tüm satırlarına da zaman ayıran, okuyarak görüşleri ve önerileri ile katkıda bulunan Araş. Gör. Hülya Altınok'a ve yüksek lisans tezimde olduğu gibi bu çalışmama da her zaman destek olan, fikir veren, eleştiren, sürekli yardımına başvurduğum Yard. Doç. Dr. Neşe Özkal'a, araştırmam boyunca manevi desteklerinden dolayı anneme, babama, Arslan ailesine, canım kardeşlerim Aysun'a, Mustafa'ya, ailemize yeni katılan, büyük bir mutluluk kaynağı olan yeğenim Irmak'a, ölçek çalışmalarında yüzlerce veriyi bilgisayar ortamına aktaran biricik kardeşim Elif'e ve kendisinin de çok yoğun olan çalışmalarına rağmen hep çok anlayışlı davranan, destekleyen, varlığıyla bana güç veren hayat arkadaşım, sevgili eşim İrşadi'ye teşekkürler.

Çalışmanın başlangıcından sonuna kadar bana yol gösteren, destekleyen, bana inanan, güç veren, beni güdüleyen, bana kendisindeki araştırma zevkini ve heyecanını yansıtarak benim de büyük bir zevkle bu çalışmayı gerçekleştirmeme olanak sağlayan, hayatımın her alanında kendisini örnek aldığım danışman hocam Prof. Dr. Kamile Ün Açıkgöz'ün sevgisi ve değerli paylaşımları olmasaydı bu araştırmayı gerçekleştiremezdim. Ayrıca lisans yıllarımdan şimdiye dek, yaklaşık onbir yıldır kendilerinden çok şey öğrendiğim, Prof. Dr. Kamile Ün Açıkgöz'ün ve Prof. Dr. Kemal Açıkgöz'ün öğrencisi olmaktan gurur ve mutluluk duyuyorum. Her iki hocama da sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmanın ilgili alana önemli katkılar getirmesi dileğiyle.

Arzu Güngör Kılıç

## İÇİNDEKİLER

|  | Sayfa No |
|--|----------|
| TEŞEKKÜR .....   | i        |
| İÇİNDEKİLER.....   | ii       |
| EKLER.....   | v        |
| TABLO LİSTESİ.....                                       | vi       |
| ÇİZELGELER.....  | viii     |
| ŞEKİLLER LİSTESİ.....                                    | viii     |
| ÖZET.....  | ix       |
| ABSTRACT.....  | x        |
| <b>BÖLÜM I</b>   |          |
| <b>GİRİŞ.....</b>  | <b>1</b> |
| Problem Durumu.....                                      | 1        |
| Okuduğunu Anlama.....                                    | 1        |
| Türkçe Ders Programlarında Okuduğunu Anlamanın Yeri..... | 3        |
| Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlamada Yaşanan Sorunlar..... | 4        |
| Okuduğunu Anlama ve Cinsiyet .....                       | 6        |
| İşbirlikli Öğrenme.....                                  | 8        |
| İşbirlikli Öğrenme Grupları.....                         | 10       |
| Sosyal Becerilerin Öğretimi.....                         | 11       |
| İşbirlikli Öğrenme Sınıflarda Öğretmenin Rolü.....       | 12       |
| İşbirlikli Öğrenmenin Yararları.....                     | 14       |
| İşbirlikli Öğrenme Teknikleri .....                      | 16       |
| Birlikte Öğrenme.....                                    | 16       |
| Aktif Öğrenmede Kullanabilecek Öğretimsel İşler.....     | 17       |
| Okuduğunu Anlama Sürecinde İşbirlikli Öğrenme.....       | 19       |
| Öğrenme Stratejileri.....                                | 20       |

|   |           |
|---|-----------|
| Öğrenme Stratejileri Nedir? .....   | 20        |
| Öğrenme Stratejileri ve Etkili Öğrenme .....                                    | 21        |
| Öğrenme Stratejisi ile İlgili Sınıflamalar.....                                 | 22        |
| Okuduğunu Anlama Stratejileri.....  | 25        |
| Okuma Öncesi İzlenecek Stratejiler.....   | 26        |
| Okuma Sırasında İzlenecek Stratejiler.....                                      | 28        |
| Okuma Sonrasında İzlenecek Stratejiler.....                                     | 29        |
| Tutum.....  | 30        |
| Tutum Nedir? .....  | 30        |
| Tutumların Yapısı ve Gelişimi.....  | 31        |
| Tutumlar ve Akademik Başarı.....  | 32        |
| Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumları.....                                     | 33        |
| Araştırmanın Amacı ve Önemi.....  | 34        |
| Problem Cümlesi.....  | 36        |
| Alt Problemler.....   | 36        |
| Tanımlar.....   | 36        |
| Sınırlılıklar.....  | 37        |
| Sayıtlar.....   | 37        |
| Kısaltmalar.....  | 37        |
| <b>BÖLÜM II</b>   |           |
| <b>İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....</b>  | <b>38</b> |
| Okuduğunu Anlama İle İlgili Yayın ve Araştırmalar.....                          | 38        |
| Yurtdışındaki Yayın ve Araştırmalar.....  | 38        |
| Yurtiçindeki Yayın ve Araştırmalar.....   | 42        |
| İşbirlikli Öğrenme İle İlgili Yayın ve Araştırmalar.....                        | 49        |
| a) İşbirlikli Öğrenme ve Okuduğunu Anlama ile İlgili Yayın ve Araştırmalar..... | 49        |

|  |            |
|--|------------|
| b) İşbirlikli Öğrenmenin Tutum Üzerindeki Etkileri İle İlgili Yayın ve Araştırmalar.....   | 54         |
| c) İşbirlikli Öğrenme ile İlgili Diğer Alanlarda Yapılan Yayın ve Araştırmalar.....  | 58         |
| Öğrenme Stratejileri ile İlgili Yayın ve Araştırmalar.....   | 79         |
| Yurtdışındaki Yayın ve Araştırmalar.....   | 79         |
| Yurtiçindeki Yayın ve Araştırmalar.....  | 83         |
| <b>BÖLÜM III</b>   |            |
| <b>YÖNTEM.....</b>   | <b>90</b>  |
| Katılımcılar.....  | 90         |
| Veri Toplama Araçları.....   | 90         |
| Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği.....  | 90         |
| Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği.....  | 92         |
| Başarı Testleri.....   | 93         |
| Deney Deseni.....  | 94         |
| İşlem Yolu.....  | 95         |
| Denel İşlemler.....  | 97         |
| Veri Çözümleme Teknikleri .....  | 100        |
| <b>BÖLÜM IV</b>  |            |
| <b>BULGULAR VE YORUM .....</b>   | <b>101</b> |
| İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerindeki Etkileri.....               | 101        |
| İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerindeki Etkileri ve Cinsiyet.....   | 104        |
| İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Stratejileri Kullanımı Üzerindeki Etkileri..... | 114        |
| İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkileri.....               | 117        |

**BÖLÜM V**

|  |            |
|--|------------|
| <b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>  | <b>121</b> |
| Sonuçlar ve Tartışma.....  | 121        |
| Öneriler.....  | 124        |
| <b>KAYNAKÇA.....</b>   | <b>126</b> |
| <b>EKLER</b>   |            |
| EK 1 Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği.....   | 148        |
| EK 2 Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği.....   | 149        |
| EK 3 Çoktan Seçmeli Başarı Testi.....  | 150        |
| EK 4 Yazılı Yoklama .....  | 151        |
| EK 5 Okuduğunu Anlama Hedefi ve Hedef Davranışları.....                                  | 152        |
| EK 6 Öğretmeni Yetiştirme Sürecinde Yapılan Uygulamalar ile İlgili Örnek Çalışmalar..... | 153        |
| EK 7 Deney ve Kontrol Grubuna Ait Günlük Plan Örnekleri.....                             | 154        |
| EK 8 Öğrenci Yetiştirme Sürecinde Yapılan Uygulamalar ile İlgili Örnek Çalışmalar.....   | 158        |
| EK 9 Aktif Öğrenme İşleri İle İlgili Örnek Çalışmalar.....                               | 159        |

## TABLolar LİSTESİ

| Tablo  | Sayfa No |
|--|----------|
| 3.1 Araştırmaya Katılan Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları .....   | 90       |
| 3.2 OYTÖ Alt Ölçeklerinin Tanımları, Örnek Maddeleri ve Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları .....  | 93       |
| 3.3 Deney Deseni .....   | 95       |
| 3.4 Uygulamayı Yapacak Olan Öğretmeni Yetiştirme Programı .....  | 96       |
| 3.5 Deney Grubunda Yer Alacak Olan Öğrencileri Yetiştirme Programı .....   | 97       |
| 3.6 Uygulama Boyunca İşlenen Okuma Parçalarının Ders Sürelerine Dağılımı .....   | 99       |
| 4.1 İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Testi ve Yazılı Yoklama Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve <i>t</i> testi Sonuçları .....              | 101      |
| 4.2 İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Testi ve Yazılı Yoklama Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve <i>t</i> testi Sonuçları .....             | 102      |
| 4.3 İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Testi ve Yazılı Yoklama Ön Ölçüm ve Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve <i>t</i> testi Sonuçları ..... | 103      |
| 4.4 İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Testi ve Yazılı Yoklama Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapmaları .....          | 105      |
| 4.5 İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Testi ve Yazılı Yoklama Ön Ölçümlerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları .....                   | 106      |
| 4.6 İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Yazılı Yoklama Ön Ölçümlerine Göre Scheffé Testi Sonuçları .....  | 107      |
| 4.7 İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Testi Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapmaları .....                           | 107      |

|      |  |     |
|------|--|-----|
| 4.8  | İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Testi Son Ölçümlerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....   | 108 |
| 4.9  | İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Çoktan Seçmeli Test Son Ölçümlerine Göre Scheffé Testi Sonuçları .....  | 109 |
| 4.10 | İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Testi Ön Ölçüm ve Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve <i>t</i> testi Sonuçları ..... | 109 |
| 4.11 | İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Yazılı Yoklama Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama ve Düzeltilmiş Ortalama Sonuçları.....   | 111 |
| 4.12 | İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Yazılı Yoklama Son Ölçümlerine Göre Kovaryans Çözümlemesi Sonuçları .....   | 111 |
| 4.13 | İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Yazılı Yoklama Son Ölçümlerine Göre Benferroni İkili Karşılaştırma Sonuçları .....  | 112 |
| 4.14 | İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Yazılı Yoklama Ön Ölçüm ve Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve <i>t</i> testi Sonuçları .....                        | 113 |
| 4.15 | İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Okuduğunu Anlama Stratejileri Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve <i>t</i> testi Sonuçları .....  | 114 |
| 4.16 | İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Okuduğunu Anlama Stratejileri Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve <i>t</i> testi Sonuçları .....   | 115 |
| 4.17 | İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Okuduğunu Anlama Stratejileri Ön Ölçüm ve Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve <i>t</i> testi Sonuçları .....                                     | 116 |
| 4.18 | İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Okumaya Yönelik Tutumları Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve <i>t</i> testi Sonuçları.....   | 118 |
| 4.19 | İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Okumaya Yönelik Tutumları Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve <i>t</i> testi Sonuçları .....   | 119 |
| 4.20 | İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Okumaya Yönelik Tutumları Ön Ölçüm ve Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve <i>t</i> testi Sonuçları.....  | 120 |



**ÇİZELGELER****Çizelge**

|     |   |    |
|-----|---|----|
| 1.1 | İşbirlikli Becerilerin Dört Düzeyi.....                               | 11 |
| 1.2 | İşbirlikli Öğrenmenin Sağladığı Yararlar.....                         | 15 |
| 1.3 | Stratejilerin Aşamalı Sınıflaması.....                                | 23 |
| 1.4 | Okuma Öncesi, Sırası ve Sonrasında Okuduğunu Anlama Stratejileri..... | 26 |

**ŞEKİLLER****Şekil**

|     |   |    |
|-----|---|----|
| 1.1 | Etkili Öğrenmenin Bileşenleri Modeli..... | 22 |
| 1.2 | Tutumu Oluşturan Öğeler.....              | 31 |



## ÖZET

Bu araştırmanın amacı, işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin, ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı, strateji kullanımı, okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkileri ve okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkilerinin cinsiyet ile ilişkilerini incelemektir.

Araştırmada kontrol gruplu ön test son test deney deseni uygulanmıştır. Araştırmada deney gruplarında işbirlikli öğrenme tekniklerinden Birlikte Öğrenme, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır.

Araştırmanın verileri Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Testleri ile toplanmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, *t* testi , Korelasyon, Varyans Çözümlemesi, Kovaryans Çözümlemesi, Benferroni İkili Karşılaştırma ve Scheffé Testi kullanılmıştır.

Araştırma sonunda, işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin Türkçe dersi okuduğunu anlama başarıları, okuduğunu anlama stratejileri ve okumaya yönelik tutumları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca işbirlikli öğrenmenin okuduğunu anlamadaki cinsiyete dayalı farklılıkları ortadan kaldırdığı saptanmıştır.

## ABSTRACT

The purpose of this research is to study the effects of cooperative learning and traditional methods on primary school students' reading comprehension, strategy use, attitudes towards reading and the relationships between their reading comprehension and gender.

The pre- and post-test experimental design with control group was employed for the research. The Cooperative learning technique "Learning Together" was used in the experimental group and the traditional teaching methods in the control group.

Data of the research were collected through Reading Comprehension Strategy Scale, Attitudes Towards Reading Scale and Reading Comprehension Tests.

Mean, Standard Deviation, *t* test, Correlation, Analysis of Variance, Analysis of Covariance, Benferroni Pairwise Comparisons and Scheffé Test were utilized in data analysis.

Research results indicate that cooperative learning method is more effective than traditional methods on reading comprehension, strategy use and attitudes towards reading. In addition, it has been determined that cooperative learning eliminates gender differences in reading comprehension.

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, tanımlar, sınırlılıklar, sayılılar ve kısaltmalar açıklanacaktır.

### **Problem Durumu**

Eğitim bilim alanında yapılan çalışmalar anlamayı, bilmeyi daha etkili kılacak yöntemlerin arayışına doğru ivme kazanmıştır. Tüm bu arayışlar öğrenme ile ilgili yeni, çağdaş yaklaşımları beraberinde getirmiştir. Bu çağdaş öğrenme anlayışları, öğretim sürecinde öğrencinin bilginin itaatkar, edilgen alıcısı konumunda değil tersine aktif, sorumlu, okuyan-eleştiren, yaratıcı, kendine güvenen ve söz sahibi olan konumunda yer almasını vurgulamaktadır.

Çağdaş öğrenme anlayışında vurgulananların gerçekleştirilebilmesi eğitimsel süreçte okuduğunu anlama gücünü kazanmış bireylerin yetiştirilmesine bağlıdır. Çünkü okuduğunu anlamada elde edilen kazanımlar yoluyla bilgi yeniden üretilebilir, geliştirilebilir ve bireylerin kendilerini ifade etmeleri sağlanabilir. Okuduğunu anlamada elde edilen kazanımlar hem diğer alanlarda başarılı olmanın hem de sosyal yaşamda başarılı olmanın başında yer almaktadır. Bu durum okul yıllarında okuduğunu anlama gücünün geliştirilmesinin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

### **Okuduğunu Anlama**

Okuma bilgi alma yollarının en önemlilerinden biri olagelmıştır. Özellikle sanayi çağına geldiğimiz bu yeni bin yılda okuma ve okuduğunu anlama bilgi üretimine ve yeniden üretime giden yolda en önemli basamaklar olacaktır (Altunay, 2000).

Bilgi birikiminin temel amacı sayılan okuma, eğitim süreçlerinde (Karadağ, 2001) ve toplumsal konularda bilgi kazanımının temel yollarından biridir (Adams, 1980). Birey iyi bir okuyucu değil ise eğitim sürecinde, dolayısıyla mesleki fırsatlarda da ciddi dezavantajlar ile karşı karşıya kalacaktır (Adams, 1980). O halde bilgi alma yollarının en önemlisi olan okuma nedir?

Okuma gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer öğeleriyle görmek, algılamak, kavramak (Öz, 2001; Ünalın, 2001), kıyaslamalar

yapmak, yorumlamak, fikir yürütmek, yargıya varmak ve olayları analiz ederek, sentez yaparak değerlendirmektir (Güneş, 2004; Ruşen, 2001).

Buzan'a (2001) göre ise okumak aslında yedi bölümden oluşan bir süreçtir.

1. *Tanımlama*: Alfabedeki simgelere ilişkin bilgilerimizdir. Bu adım fiziksel okuma başlamadan hemen önce yer alır.

2. *Özümlenme*: Sözcükten yansıyan ışığın, göz tarafından alındığı, sonra optik sinirler aracılığıyla beyne iletildiği süreçtir.

3. *Ara-bütünleşme*: Temel anlamıyla eşdeğer ara-bütünleşme, okunan bilginin bütün parçalarıyla bağlantı kurulan aşamadır.

4. *Üst-bütünleşme*: Daha önceki bilgileri, uygun bağlantılar, analizler, eleştiriler, değerlendirmeler, seçmeler ve reddetmeler aracılığıyla okunan şeye bina edilen süreçtir.

5. *Kaydetme*: Bilginin depolanmasıdır.

6. *Hatırlama*: Gerekli bilgilerin, tercihen ihtiyaç duyulduğunda geri getirilebilmesidir.

7. *İletişim*: Bilginin hemen ve sonradan kullanılmasıdır. İletişim yazılı ve sözlü olabileceği gibi, sanat, dans ve diğer yaratıcı ifade biçimlerini de içerir.

Okumak demek sözcükleri ya da cümleleri görmek demek değildir; okuyabilmek, özellikle anlayarak okuyabilmek için, görmenin ötesinde birtakım zihinsel etkinlikler gereklidir. Çünkü okuyanın da dinleyenin yaptığına eş bir şekilde okuduğu metinde ileri sürülen düşünceleri anlaması, düşünceler arasında bağları kavraması, onları kendi birikimleriyle karşılaştırıp bir düzene koyması ve belleğinde saklamak istediklerini seçip ayırması gerekir. Tüm bunlar da okumanın edilgen olmayan bir eylem, zihinsel bir etkinlik olduğunu göstermektedir (Adalı, 2003; Dökmen, 1994).

Araştırmacılar okumayı farklı şekillerde tanımlasalar da okumanın sadece yazılı sözcüklerin, sözlü tekrarlarını ifade etmediği görülmektedir. Yazılı sembollerin algılamasından sonra, okuyucunun okuduklarına anlam yüklemesi, daha sonra yorumlaması, akıl yürütmesi ve değerlendirmesi gerekmektedir.

İki ayrı çaba gibi görünen "okuma ve anlama" aslında birbirine neden-sonuç ilişkisi ile bağlıdır. İnsan anlamak için okur. Okuduğunu da anlamak ister. Anlayarak okuma sürecinin birinci aşaması iyi okumak ise ikinci aşaması da okunan yazıyı kavramaktır (Demirel, 1999).

Eğitimin amaçlarını gerçekleştirebilmesi için bireyin okuduğunu anlaması gerekmektedir. Okuduğunu anlama sadece Türkçe dersi ve sözel alanlarda değil diğer alanların tümünde bireyin başarılı olabilmesi için gerekli ve önemlidir. Ayrıca okuma bireyin okul yaşantısı ile sınırlı değildir. Yaşam boyu kullanacağı etkili bir araçtır. Bireylerin hem eğitim sürecinde hem de sosyal

yaşamında önemli olan *okuduğunu anlama*, Türkçe dersinin temel hedeflerinden birini oluşturmaktadır.

### **Türkçe Ders Programlarında Okuduğunu Anlamanın Yeri**

İlköğretim Okulu Ders Programlarının 6. sınıf düzeyinde incelendiğinde, Türkçe Dersi için öğretmenin öğrencilere kazandıracığı özel amaçlar şu şekilde belirtilmiştir: (1) Öğrencilere, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak. (2) Öğrencilerin edindikleri dinleme, izleme alışkanlık ve becerisini düzeylerine uygun duygu ve düşünce ürünlerini, konuşmaları, güncel yayınları anlayabilecek, eleştirebilecek ve onlardan yararlanabilecek becerileri kazandırmak ve kavrayabilmelerini sağlamak. (3) Sözcük dağarcığını geliştirmek, kaynak eserlerden yararlanma yeteneğini kazandırıp geliştirmek, kitap okuma alışkanlığı kazandırmak (İlköğretim Okulu Ders Programları, 2002).

Okullarda öğretimin nitelikli olarak gerçekleştirilebilmesi, Türkçe ders programlarında yer alan okuduğunu anlama hedeflerinin kazandırılması ile mümkündür. Okuduğunu anlama çalışmaları, öğrencilerin evrensel kültür ve sanat eserleri ile karşılaşmasını sağlamakta, bilimsel içerikli kaynakları taramaya ilgisini artırmakta aynı zamanda bu okunanların eleştirilmesini, sentezlenmesini, kıyaslar yapılmasını, çıkarımlarda bulunulmasını sağlamaktadır.

Türkçe ders programlarında, öğrencilere okuma ile ilgili davranışların kazandırılmasında iki temel bileşen bulunmaktadır. Bunların birincisi, okuma beceri ve alışkanlığını kazandırmak, ikincisi ise okuduğunu anlama ve değerlendirme gücü kazandırmaktır. Anadil öğretiminin bütün aşamaları için saptanan amaçlar, genel olarak bireylere anlama ve anlatma ile ilgili dilsel beceri ve alışkanlıkları kazandırmaya yöneliktir (Sever, 1997).

Türkçe bir araç ders olarak okulda öğretimin temelini oluşturmaktadır. Çocuğun başlangıçta annesinden ve yakın çevresinden öğrendiği dil, pek yalındır, ham bir araç durumundadır. Anadil, okulda sistemli bir biçimde geliştirilir. Anadili etkinlikleri sonucunda çocuk, bir yandan yavaş yavaş çeşitlenen ve genişleyen ilgi alanlarına göre *anlama ve anlatma gereksinimini* karşılayacak duruma gelir, bir yandan da bu çalışmalar, onda yeni, değişik ilgi alanları yaratır (İlköğretim Okulu Ders Programları, 2002). Dilin temel işlevi de budur. Anlama ve anlatmayı sağlayan bir araçtır dil (Adalı, 2003)

Dilini, yaşının gerektirdiği sınırlar içinde, yeter derecede öğrenmemiş bir öğrencinin diğer ders konularına ilgi duyabilmesi, ders kitaplarında okuduklarını anlayabilmesi, anladıklarını

anlatabilmesi, dolayısıyla bu derslerde başarılı olabilmesi olanaksızdır (İlköğretim Okulu Ders Programları, 2002).

Ülkemizde öğretimin temelini oluşturan ve Türkçe dersinin en önemli hedeflerinden biri olan okuduğunu anlama öğretiminin nasıl yapıldığı ve bu hedefin gerçekleşme düzeyinin ne aşamada olduğunu bilmemizde fayda vardır. Özellikle okuma ve okuduğunu anlamada büyük sorunlar yaşadığımız düşünülürse öncelikle okuduğunu anlama çalışmalarının nasıl yapıldığının ve sorunların neler olduğunun açığa çıkarılması, çözüm önerilerinin ortaya konması için gereklidir.

## **Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlamada Yaşanan Sorunlar**

Ülkemizde Türkçe Dersi okuduğunu anlamada yaşanan sorunları; program, ders kitapları ve yöntem gibi üç alt boyutta ele alabiliriz. Aşağıda bu sorunlar ana hatları ile açıklanmaktadır.

### *Programlardan Kaynaklanan Sorunlar*

İlköğretim Türkçe programlarında “okuduğunu anlama”nın oldukça önemli olduğu belirtilmekte ve okuduğunu anlama ile ilgili birçok hedef verilmektedir. Ancak belirtilen bu hedeflerin, program geliştirme ilkelerine uygun olarak düzenlenmediği görülmektedir. Belirtilen bir “okuduğunu anlama” hedefi yanlış ifadeleri kapsamakta ve karmaşık bir şekilde anlatılmaktadır. Örneğin “İzlenen bir filmin, oyunun, okunan bir yazının olaylarının sırasını, sebep sonuç ilişkisini, başlıca kişilerini, kişilerin fiziksel ve karakter niteliklerini kavrayabilmek”. Bu belirtilen, aslında “Okuduğu bir metni anlayabilme” hedefinin birden fazla davranışını ifade etmektedir.

Programda, Türkçe dersi haftada 5 saattir. Beş ders saati okuduğunu anlama-dilbilgisi-yazı-kompozisyon için yeterli olmamaktadır. Özellikle çocukların okumaya olan ilgilerini geliştirmek için serbest okuma saatine yer verilmemekte, verilse bile süre çok kısıtlı olduğu için sonuç elde edilmemektedir. Çünkü okuduğunu anlama, dilbilgisi ve yazı-kompozisyon başlı başına bir ders içeriğini kapsar niteliktedir.

### *Ders Kitaplarından Kaynaklanan Sorunlar*

Türkçe ders kitapları ile program arasında bütünleşme sağlanamadığı, daha çok bilgiye ağırlık verildiği, iletişime ve işleve dayalı anlayışın eksik olduğu görülmektedir (Küçük, 1998). Oysa Türkçe dersi bilgi dersi değil, güzelduyusal boyutu olan bir sanat dersidir, bir dil dersidir. Ancak Türkçe ders kitapları bilgi aktarmaya yönelik olduğu için metinler bu doğrultuda yazılmış ve seçilmiştir (Özdemir, 1993).

Ders kitaplarında yer alan metinlerde ise konuyu çeşitli yönlerden pekiştirecek grafik, şema vb. yer verilmediği, sayfaların şekil ve düzenleniş olarak birbirine benzediği, resimlerin yetersiz



olduğu, ele alınan resimlerin hatalı yerleştirildiği görölmektedir (Küçük 1998). Tüm bunlar okumayı ve anlamayı olumsuz etkilemektedir

Türkçe Ders kitaplarında Türk dilinin zengin anlatım imkanlarını yansıtan metinlere yeterince yer verilmediği, okunabilirliği sağlayan unsurlardan sözcüklerin yeniliği, sözcüklerin kullanılış sıklığı, sözcük yapısı da göz ardı edilen başka bir husustur. Bu durum metnin gerektirdiği hızla okunmasını, yani esnekliği engellemektedir (Dökmen, 1994; Sever, 1997).

Ders kitaplarında yer alan metin altı sorular bilgiye dayalı olarak düzenlenmiştir (Küçük, 1998). Okuduğunu anlama becerisini, derslerde metin altında verilen soruların öğrencilere sorulması ile geliştirildiği düşünölrse, bu çabaların ne kadar boşa harcandığı görölmektedir. Çünkü doğrudan metin ile ilgili bilgiye dayalı sorular öğrencinin düşünmesini, eleştirmesini, kıyaslar yapmasını, çıkarımlarda bulunmasını engelleyip neredeyse metni ezberlemesine neden olmaktadır. “Karga tilkiye ne söyledi?”, “Ülkemizin orman alanı ne kadardır?”, “Orman alanlarının dünya ortalamasına oranı nedir?”, “Kurbağa nerede, neyi gördü?” okuma çalışmalarında sorulan soruların ilk akla gelenleri. Bu örnekleri çoğaltmak mümkün. Göröldüğu gibi böyle soruların yanıtları metin içinde açıkça yer almakta. Ayrıca soru metinden bağımsız olarak incelendiğinde üst düzey düşünmeyi teşvik eden bir soru gibi görünmekle birlikte, yanıt metinde sözcüğu sözcüğüne yer aldığından, aslında üst düzey düşünmeyi gerektiren bir soru değil alt düzeyde bir bilgi sorusu olduğu görölmektedir.

#### *Kullanılan Yöntemden Kaynaklanan Sorunlar*

Türkçe dersinin işlenişinde öğretmen merkezli öğretime ağırlık verilmektedir (Ünalın, 2001; Sever, 1997). Metin çalışmalarını işlenirken şu şekilde rutin bir işlem izlenmektedir: Öğretmen metni yüksek sesle okumakta, daha sonra sınıftaki birkaç öğrenciye okutmakta ve sonrasında, bilinmeyen sözcükler üzerinde çalışmalar yapılmaktadır. Son olarak da metin altında bulunan ve çoğunlukla bilgi düzeyindeki sorular öğrencilere sorularak konu pekiştirilmektedir. Geleneksel olarak işlenen metin çalışmalarını birkaç öğrenci ile dersin işlenmesine neden olmaktadır.

Geleneksel öğretimde öğretmen konuşan, soran ve dersi yöneten durumundadır. Oysa bu yöntem, Türkçe dersinin amaçları ile uyuşmamaktadır. Geleneksel öğretimdeki, öğretmenin katı eğitim anlayışı, okuma eğitimini olumsuz etkilemektedir. Çünkü katı tutum içerisinde yapılan okuma öğretiminde öğrencinin hata yapma korkusu, hem katılımını azaltacak hem de korku ve heyecandan, vücudunda meydana gelen kontrol edemeyeceği değişimler sebebiyle okuma hızını düşecek, kekeleme ve bir satır üzerinde dönmeler olacak, göz kaslarının disiplinli bir biçimde ileri gitmesi yerine sık sık geriye dönmeleri okuma bozukluğunu beraberinde getirecektir (Yalçın, 2002).



Geleneksel öğretim yöntemi ile işlenen derslerde, öğretmen, öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını değerlendirilirken bilgi düzeyindeki davranışların yoklanmasına yönelik sorular sormaktadır. Öğretmenlerin bilgiye dayalı sorular sormaları ve soru çeşitleri konusunda yetersiz olmaları anlama çalışmalarını gerçek amacına ulaştıramamaktadır (Küçük,1998; Sever, 1997; Ünal, 2001). Okuduğunu anlama çalışmalarında, öğrenci öğretmenin sorduğu sorunun yanıtını metinden bulup, sözcüğü sözcüğüne, basma kalıp ifadelerle vermektedir. Öğretmen ise geleneksel yöntemle işlediği dersin değerlendirmesini öğrencinin ezber bir şekilde verdiği yanıtta aramaktadır. Bu şekilde yapılan değerlendirme okuduğunu anlama başarısını ölçmemektedir.

Yukarıdaki sorunlardan a) Türkçe ders programlarında okuduğunu anlama hedef ve hedef davranışlarının net bir şekilde ifade edilmediği ve ders saatlerinin yetersiz olduğu, b) Türkçe dersi için seçilen metinlerin içeriğinin, düzenlenişinin, bu metinlerin anlatımının ve bu metinlere ilişkin soruların okuduğunu anlama çalışmaları için yeterli olmadığı, c) Türkçe dersinde okuduğunu anlama çalışmalarında geleneksel yöntemlerin kullanıldığı ve bu yöntemin de okuduğunu anlama çalışmalarını gerçek amacına ulaştıramadığı görülmektedir.

Öğretim sürecinin tüm aşamalarında başarının anahtarı olan okuduğunu anlama, etkili yöntemler ve stratejiler ile etkin hale getirilmeli; bu süreçte farklı öğretimsel işler ile öğrencilerin değişik okuduğunu anlama stratejilerini kullanmalarına fırsat tanınmalı, öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmalıdır. Yurtdışında yapılmış olan araştırmalarda, işbirlikli öğrenme yöntemleri kullanılarak ve farklı okuduğunu anlama stratejileri izlenerek okuduğunu anlama sürecinin geliştirildiği görülmektedir.

Okuduğunu anlama için belirlenen hedeflerin açık ve net ifadelerle ortaya konması, ders kitaplarındaki metinlerin nitelikli bir şekilde hazırlanması programın etkili olması için yeterli olmamaktadır. Okuduğunu anlama için hazırlanmış içerik ne kadar mükemmel olursa olsun eğer kullanılan yöntem iyi seçilmemişse, öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını artırılması ve özellikle okuduğunu anlamada kızlara göre daha düşük başarı gösteren erkek öğrencilerin karşılaştıkları problemlerin ortadan kaldırılması güç olacaktır.

### **Okuduğunu Anlama ve Cinsiyet**

Farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları karşılaştırıldığında kız ve erkek öğrenciler arasında farklılıklar olduğunu saptanmıştır (Pomerantz, Saxon ve Altermatt, 2002). Amerika'da Ulusal Eğitimdeki Gelişmeyi Değerlendirme çalışmasında 1988-1996 yılları arasında 4. sınıfta okuyan kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu

anlama başarıları incelenmiştir. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu saptanmıştır (Rudell, 2002). Dördüncü sınıf öğrencilerinin (n=281) katıldığı bir diğer çalışmada da kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha başarılı bulunmuştur (Kudek ve Sinclair, 2001). Pomerantz, Saxon ve Altermatt'ın (2002), yaptıkları çalışmada ise 4., 5. ve 6. sınıfta okuyan toplam 466 kız ve 466 erkek öğrenci yer almıştır. Farklı alanlardaki başarıların da değerlendirildiği bu çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre hem fen ve matematik hem de dilde (yazma, konuşma, okuduğunu anlama) daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Avusturalya'da yapılan, 1975 ve 1998 yılları arasını değerlendiren bir diğer çalışmada 9-14 yaşlar arasındaki kız öğrencilerin, aynı yaşlardaki erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu saptanmıştır (Rothman, 2002). Diğer pek çok araştırma bulgusu da okuduğunu anlamada kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğunu göstermektedir (Brantmeier, 2000; Exezıdıs, 1982; Moss, 2000; Phakiti, 2003; Pomplun ve Nita, 1999). Brophy, özellikle ilköğretim döneminde bu farklılığın daha dikkat çekici olduğunu belirtmektedir (Pomerantz, Saxon ve Altermatt, 2002). Kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasındaki bu farklılığın da gittikçe büyüdüğü belirlenmiştir (Rothman, 2002).

Yukarıda yer alan tüm araştırma sonuçlarında ilköğretim döneminde, okuduğunu anlamada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu ve cinsiyetler arasındaki bu farklılığın da gittikçe arttığı görülmektedir. Araştırmacılar kızların okuduğunu anlamada olduğu gibi genel olarak da eğitim sürecinde daha başarılı olmasının (Lee, 2000; Moss, 2000; Schueller, 1999) nedenini öğretmenlerin çoğunun kadın olmasına ve erkek öğrencilerin daha hareketli, aktif, daha dikkatsiz, daha fazla akademik problemlili olmasına bağlamaktadırlar (Legge, 1994; Meyer, 1980; Shaywitz, 2003).

Okuduğunu anlamada kız ve erkek öğrencilerin başarıları arasındaki bu farklılığın nedenlerinden biri öğretmenlerin beklentileri olabilir. Çünkü öğretmenler eğitimsel süreçte ve okuduğunu anlamada kız öğrencilerin daha başarılı olacağına ilişkin beklenti oluşturmakta ve bu doğrultuda davranış göstermektedir. Ruble ve Ruble ilköğretim öğrencilerinin de öğretmenlerin bu beklentilerini algıladıklarını belirtmektedirler (Pomerantz, Saxon ve Altermatt, 2002). Öğretmenlerin davranışlarını algılayan öğrenciler de bu beklentileri gerçekleştirmeye yönelik başarı göstermektedirler.

Geleneksel öğretimin yapıldığı sınıflarda öğretmenlerin beklentilerini yansıtmaları kaçınılmazdır. Hem öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını artırmak hem de cinsiyetten kaynaklanan farklılığı en aza indirgeyebilmek için farklı yöntem ve tekniklere gereksinim vardır. İşbirlikli öğrenme yönteminin farklı alanlarda başarı üzerindeki etkililiği araştırmalarla

kanıtlanmıştır. İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını artıracak ve okuduğunu anlama başarısındaki cinsiyete dayalı farklılığı en aza indireyecek ve bu sorunların çözümüne yardımcı olacak bir yöntemdir.

## **İşbirlikli Öğrenme**

İşbirlikli öğrenme, basitçe; öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek (Açıkgöz, 1992), öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmaya çalışmaları (Johnson ve Johnson, 1989) şeklinde tanımlanmaktadır.

Benzer bir başka tanım da ise işbirlikli öğrenmenin, küçük heterojen öğrenci gruplarının (Goodwin, 1999) ortak bir hedefi gerçekleştirmek için birlikte çalışmalarını gerektiren yapılandırılmış sistematik öğrenme tekniği (Hendrix, 1999) olduğu belirtilmektedir.

Gauthier (2001) ise daha genel bir yaklaşımla, işbirlikli öğrenmeyi pek çok özel öğretim yolları üzerinde bir şemsiye görevi gören bir kavram olarak tanımlamaktadır.

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi öğrenciler işbirlikli öğrenme gruplarında ortak amaçlarla, yardımlaşarak ve küçük gruplar halinde çalışmaktadırlar. Davidson (1990) küçük gruplarla işbirlikli öğrenme etkinliklerinin tüm sınıfa yönelik geleneksel öğretim yöntemlerine seçenek oluşturduğunu belirtmektedir.

Theroux (1999) geleneksel öğretim ve işbirlikli öğrenmeyi karşılaştırmıştır. Geleneksel öğretimde öğretmenin kontrollünün önemli olduğunu, öğretmenin merkezde, öğretici ve karar verici konumda olduğunu belirtmektedir. Ayrıca öğrencilerin arkadaşlarıyla yarışma halinde, sınıfıçi ile sınırlı öğrenmeler gerçekleştirdiğini vurgulamaktadır. Geleneksel öğretimin gerçekleştirildiği sınıflarda içeriğin çok önemli olduğunu ve bu içeriğin de öğrencilere alıştırma ve tekrar yoluyla öğretildiğini belirtmektedir.

Theroux (1999) işbirlikli öğrenme ortamında öğrencilerin etkin bir rol oynadığını, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol ettiğini, öğrencinin merkezde olduğunu öğretmenin ise rehber konumunda olduğunu belirtmektedir. Geleneksel sınıfların tam tersine işbirlikli öğrenme ortamında öğrencilerin bilgiyi yapılandırmayı, yaparak öğrenmeyi, kendi öğrenmesinden sorumlu olmayı öğrendiği için sınıf dışında da öğrenmeye devam ettiğini vurgulamaktadır. Ayrıca en önemlisi öğrencinin bilgiyi paylaştığını ve arkadaşının öğrenmesine yardım ettiğini ortaya koymaktadır.

İşbirlikli öğrenme ile geleneksel öğretimin karşılaştırılmasında da görüldüğü gibi işbirlikli öğrenme olumlu yönleri ile üstündür. Yapılan araştırmalar, işbirlikli öğrenmenin, yarışmalı ve

bireysel öğrenmeye göre birçok öğrenme ürünü üzerinde daha olumlu etkilere sahip olduğu bulgusunu desteklemektedir (Açıkgöz, 1992). İşbirlikli öğrenmenin öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkilerde bulunabilmesi ancak bazı temel özelliklerin gerçekleştirilmesi ile mümkündür. Bir başka deyişle, bir grup çalışmasına işbirlikli öğrenme diyebilmek için bazı ilkeleri yerine getirmesi gereklidir (Açıkgöz,1992, Açıkgöz, 2002; Hendrix, 1999; Johnson, Johnson ve Houlbec, 1994a; Johnson ve Johnson,, 1999). Bu ilkeler kısaca şunlardır:

*Olumlu bağımlılık*, grup üyelerinin ortak amaç ve ödül için çabalarını birleştirmesidir. Her öğrenci ancak diğer grup üyeleri başarınca başarılı olabileceğini bilerek hareket etmek zorundadır. Bir başka deyişle öğrenciler “Birimiz düşerse, hepimiz düşeriz” anlayışıyla çalışırlar.

*Yüzyüze destekleyici etkileşim*, öğrencilerin açıklama ve tartışmalarla birbirlerinin öğrenmelerine yardım etmeleri ve birbirlerini desteklemeleridir.

*Bireysel değerlendirilebilirlik*, işbirlikli öğrenme gruplarında tüm öğrencilerin gelişmesinden ve öğrenmesinden emin olmak için gerekmektedir. Böylece öğrencinin bireysel ürünü, grup çalışmasına katkının da değerlendirmesi sağlamaktadır.

*Sosyal Beceriler*, işbirlikli öğrenme gruplarında birlikte çalışabilmeleri için öğrencilere karşısındakinin düşüncesini beğenerek cesaretlendirme, insanların değil düşüncelerin eleştirilmesi, söylemek istediklerini anlaşılır bir biçimde diğer grup üyelerine aktarabilme, sessizce çalışabilme, alçak bir ses tonu kullanma, grupla birlikte hareket edebilme, birbirlerine adlarıyla hitap etme, karamsarlığa düşmekten kaçınma, bir düşüncenin yinelenmesi, bir plan yapmaları vb. gibi becerilerin öğretilmesi, grubun uyumu ve verimli bir biçimde çalışabilmesi için gereklidir.

*Grup sürecinin değerlendirilmesi*, öğrenme gruplarının grup dinamiğine yoğunlaşmasını sağlar ve sosyal becerileri öğrenmelerini kolaylaştırır, grup üyelerinin gruba katılımları hakkında bilgi verir. Bu nedenle grup sürecinin değerlendirilmesi koşulunun geçerliliği deneysel olarak da kanıtlanmıştır.

*Grup ödülü*, işbirliği ortamlarında gruptaki üyelerin başarılı olabilmek için öncelikle grubun başarılı olması gerektiğini bilmelerini sağlar. Grup üyelerinin grup amaçları doğrultusunda grup ürünü ortaya koymaları ve grup halinde ödüllendirilmeleri, işbirlikli ödül yapısının ifade etmektedir.

İşbirlikli öğrenme çalışmaları bu altı ilkeye uygun olarak düzenlenmelidir. Bu altı temel ilke grup çalışmasında grup üyelerinin işbirliği yapmalarını sağlamaktadır. İşbirlikli öğrenmenin gerçekleşmesi için grupların bu temel ilkelerin yanı sıra belirli bazı özellikler taşıması gerekmektedir. İşbirlikli öğrenme gruplarının daha iyi anlaşılması için aşağıda bu özelliklerin neler olduğu açıklanacaktır.

## İşbirlikli Öğrenme Grupları

İşbirlikli öğrenmeyi diğer grup çalışmalarından ayıran birtakım özellikler vardır. Archould (1995) grupları etkili ve etkisiz gruplar olarak kendi içerisinde ikiye ayırmaktadır. Etkili gruplarda yeterli-heterojen üyenin yer aldığını, ortak amaçların, eşit çabanın, kapsamlı içeriğin ve birbirine bağlı üyelerin olduğunu belirtmektedir. Etkisiz gruplarda ise tersine çok fazla üyenin yer aldığını, kolay, sıkıcı işlerin olduğunu, eşit olmayan çabanın yer aldığını belirtmektedir. İşbirlikli öğrenme grupları etkili gruplar sınıflamasında yer almaktadır. Farklı öğrenme durumlarında oluşturulan gruplar, her zaman etkili ve işbirlikli öğrenme grupları olmayabilir.

Bazı öğrenme grupları öğrencilerin öğrenmesine yardım eder ve sınıfıçi yaşam niteliğini artırır. Diğer öğrenme gruplarında ise öğrenci öğrenmesi daha gizlidir ayrıca uyumsuzluğa ve yetersizliğe neden olur. İşbirlikli öğrenme gruplarını etkili kullanmak için hangi grubun işbirlikli öğrenme grubu hangisinin olmadığını bilmemiz gerekmektedir (Johnson, Johnson, 1999). Aşağıda bu öğrenme grupları verilmektedir.

- **Sahte Öğrenme Grupları:** Öğrenciler birlikte çalışmak için bir arada bulunsalar da aslında böyle yapma ilgisine sahip değildirler. Öğrenciler yüksekte düşük çabalılara doğru sıralanmış olarak değerlendirileceklerine inanırlar. Öğrenciler birbirlerinden bilgilerini saklar, yardım etmeme ve karışmama eğiliminde bulunurlar. Birbirlerine güvenmezler. Bundan dolayı grup edimleri de düşüktür. Öğrenciler tek başlarına çalışırlarsa başarılı olabilirler.

- **Geleneksel Sınıf Öğrenme Grupları:** Öğrenciler birlikte çalışmalarını gerektiğini bildikleri için böyle yapmak zorundadırlar. Öğrencilere ödevler yaptırılır ve öğrenciler grup üyeleri olarak değil bireysel olarak değerlendirilir ya da ödüllendirilir. Öğrenciler birbirlerini güdülemezler. Grupta yer alan bazı öğrenciler daha az iş yapar ve bencil davranırlar. Bu grupta yer alan öğrenciler yalnız çalıştıklarında daha yüksek düzeyde başarı gösterirler.

- **İşbirlikli Öğrenme Grupları:** Öğrenciler hedeflerini başarmak için birlikte çalışır ve yararlı olmak için çabalarlar. Öğrenciler birbirlerinin anlamaları için yardım eder ve materyali paylaşırlar. Daha fazla çalışmak için birbirlerini güdüler ve cesaretlendirirler. Sonuç olarak, tüm öğrencilerin edimi tek başına çalışanlarıkinden akademik olarak daha yüksek olacaktır.

- **Yüksek Edimli İşbirlikli Öğrenme Grubu:** İşbirlikli öğrenme grubunun tüm kriterlerine sahiptir. Yüksek Edimli İşbirlikli Öğrenme Grubunda çalışmak bireysel çalışmadan daha olumlu sonuçlar vermektedir. Az sayıda grup bu gelişimsel düzeyi başarmaktadırlar (Johnson, Johnson, 1999).

İşbirlikli öğrenme grupları ile yüksek edimli işbirlikli öğrenme gruplarında, öğrenciler ortak hedefler doğrultusunda çabalarını birleştirip, öğrenmelerini en üst düzeye çıkarabilmektedir. Diğer gruplara göre daha etkili sonuçlara ulaşmayı sağlayan işbirlikli öğrenme gruplarında, öğrencilere birlikte çalışma becerilerinin öğretilmesi gerekmektedir.

### Sosyal Becerilerin Öğretimi

İşbirlikli öğrenme sürecinde, akademik öğrenme öncesinde gerekli ve en önemli ana öğe sosyal becerilerdir (Goodwin, 1999). Öğrencilere, işbirliğinin gerçekleşmesi için “işbirliği yapın” demek yeterli değildir. Öğrenciler işbirliğinin nasıl yapılacağını bilmiyor olabilirler. Hatta yarışmanın egemen olduğu ortamlarda yetişkinler için, gizli gizli yarışmayı da sürdürebilir. Bu durum, gerçek anlamda işbirliğinin gerçekleşmesini engelleyecektir (Açıkgöz, 1992). Geleneksel öğretimde sürekli birbirleri ile yarışan öğrencilerin işbirliği içinde öğrenme sürecine katmak ancak birlikte çalışma becerilerinin kazandırılması ile sağlanabilir.

Johnson, Johnson ve Holubec (1994b) işbirliği becerilerini a) Biçimlendirme, b) Yürütme, c) Formüle etme ve ç) Özümseme şeklinde betimlemektedir (Çizelge 1.1).

Çizelge 1. 1

#### *İşbirlikli Becerilerin Dört Düzeyi*

| <b>Biçimlendirme</b>                | <b>Yürütme</b>                                   | <b>Formüle etme</b>                             | <b>Özümseme</b>                         |
|-------------------------------------|--|---|---|
| Gruplara gürlütlü yapmaksızın gitme | Gruplara yönerge verme                           | Özetleme  | Eleştirmeden karşı çıkma                |
| Gruplarla oturma                    | Düşünceleri destekleme ve kabul etmeyi sergileme | Yapıcı dönütler sağlama                         | Üyelerin yanıtlarını genişletme         |
| Alçak sesle konuşma                 | Yardım ya da açıklamalar isteme                  | Yorumları ve cevapları işleme                   | Sorularla fikirleri açma                |
| Diğer üyeleri cesaretlendirme       | Açıklama yapma                                   | Anlama için kontrol etme                        | Daha çok yanıt üretme                   |
| Konuşanı izleme                     | Mizah kullanarak grup arkadaşlarını güdüleme     | Akıldan geçirilenlerin seslendirilmesini isteme | Düşüncelerini tek bir noktada toplama   |
| Kendi kendini kontrol etme          | Açıklama için önerilerde bulunma                 | Üyelerin yüksek sesle plan yapmalarını isteme   | Yönergeleri denetleyerek gerçeği sınama |

Kaynak: Johnson, Johnson ve Holubec, (1994b) s. 3:10



a) *Biçimlendirme*, grubun düzenlenmesi ve uygun davranışlar için minimum düzeyde kuralları oluşturmak için ihtiyaç duyulan becerilerdir. b) *Yürütme*, verilen işi tamamlamak için grup etkinliklerini yönetmek ve etkili çalışmayı sürdürmek, grup üyeleri arasındaki ilişkileri sürdürmek için ihtiyaç duyulan becerilerdir. c) *Formüle etme*, çalışılan içeriği daha derin düzeye getirmeyi, üst düzey düşünmenin kullanımını teşvik etmeyi, belirlenen materyale hakim olmayı ve anlamayı vurgulamak için gerekli olan becerilerdir. ç) *Özümseme* daha önce öğrenilen kavramları, bilişsel çatışmaları, daha fazla bilgi için araştırmayı ve bilimsel çalışmayı teşvik etmek için gerekli olan beceridir.

Beceri öğretimi biçimlendirme ile başlamalı, yürütme ve formüle etmeye geçmeli ve daha sonra karmaşık olan özümseme ile devam etmelidir. İşbirlikli becerilerin bu dört düzeyinin öğrencilere nasıl öğretileceği de önemlidir.

Öğrencilere işbirlikli öğrenme becerileri öğretilirken aşağıda belirtilen doğrultuda bir çalışmanın yapılması gerekmektedir (Goodwin, 1999, Johnson ve Johnson 2000).

- *Beceri için ihtiyaç duyulanı görme* (Öğrencilerin grup çalışma becerilerine gereksinim duymalarını sağlamak).
- *Becerinin ne olduğunu ve ne zaman uygulanacağını anlama* (Öğrencilere ne yapmaları gerektiğini açıklamak).
- *Beceri kullanımını uygulama* (Öğrencinin beceride ustalaşmasını teşvik etme ve pratik yapma durumları sağlamak).
- *Beceriye ne kadar iyi yaptığına ilişkin dönüt alma* (Öğrencilerin daha sonra beceriyi nasıl kullanabileceklerine ilişkin yansıtma yapmaları).
- *Beceriye otomatikleşinceye kadar uygulamaları sürdürme* (Öğrencilerin beceriyi doğal bir eylem haline getirinceye kadar azimle denemesini sağlamak).

İşbirlikli öğrenmenin uygulandığı sınıflarda öğretimsel hedefleri etkili bir şekilde gerçekleştirebilmek için yukarıda değinilen, grup içi çalışmayı olanaklı kılan sosyal becerilerin öğretilmesi gerekmektedir. Sosyal becerilerin öğretilmesi, işbirlikli öğrenme uygulaması için yeterli değildir. Bu süreçte öğretmene de önemli roller düşmektedir.

### **İşbirlikli Öğrenme Sınıflarında Öğretmenin Rolü**

Geleneksel öğretimin yapıldığı sınıflarda öğretmen, sınıfın önünde durarak olayları kontrol eden, konuşmaların çoğunu yapan, bilgi aktaran, soru soran, değerlendiren, cezalandıran,

ödüllendiren, gösteren, kaynaklık eden, kısacası; sınıfta en aktif, en baskın olan ve sürecin bütün sorumluluğunu kendisi taşıyan kişidir (Açıkgöz, 2002).

Oysa işbirlikli öğrenmenin yapıldığı sınıflarda öğretmen, öğrenme etkinliklerini seçmek ve uygulamak, sınıfı yönetmek, kurallar koymak, konu alanı uzmanlığı, model olma vb. birçok rolünün (Açıkgöz, 1992) yanı sıra öğrencilere yön göstermek, önerilerde bulunmak, gerekli durumlarda açıklama yapmak, fikir vermek, rehber olmak ve onların gelişimlerini gözlemek gibi yeni roller üstlenmektedir (Açıkgöz, 2002). Öğretmenler yükledikleri bu yeni rolleri işbirlikli öğrenme sürecinde adım adım aşağıda belirtilen şekilde gerçekleştirmektedirler.

Öğretmenin;

- sınıfı düzenlemesi gerekmektedir. İşbirlikli öğrenmenin uygulanabilmesi için, öğrenciler birbirini görebilecek ve rahatça iletişim kurabilecek biçimde gruplar halinde oturmalıdır.
- plan yapması gerekmektedir. Öğretmen, planlama ile işbirlikli öğrenmeyi, dersin hangi aşamasında ne kadar süre ile kullanılacağını saptar.
- kullanacağı tekniği belirlemesi gerekmektedir. Böylece desin amacına, konuya, öğrencilerin öğrenme düzeyine, yetenek vb. uygun olarak bir işbirlikli öğrenme tekniği belirlenir.
- öğrencileri gruplara ayırması gerekmektedir. Öğretmen grupları belirlerken, cinsiyet, yetenek, ilgi, davranış vb. açıdan heterojen ve rastgele seçilmiş gruplar oluşturmalıdır.
- tüm grup üyelerini grup işlerine katacak şekilde roller vermesi gerekmektedir. Öğretmen işbirlikli öğrenme uygulamaları sırasında her öğrenciye rol vermeye ve rollerin dönüşümlü olarak dağıtılmasına özen göstermelidir.
- gruplara gerekli materyali vermesi gerekmektedir (Bireysel ve grup çalışmaları için hazırlanan çalışma yaprakları vb.).
- akademik işi, başarı için kriterleri açıklaması ve beklenen davranışları belirlemesi gerekmektedir.
- sürecin işleyişini gözlemesi gerekmektedir. Öğretmenin, öğrenciler işi tamamlarken çalışmayı iyileştirmek için araya girmesi, öğrencileri cesaretlendirmesi gerekmektedir.
- tüm gruplarda çalışanların işi tamamlamalarını sağlaması ve süreci değerlendirmesi gerekmektedir (Açıkgöz, 1992; Hirst, ve Slavin, 1990, Johnson, Johnson ve Holubec, 1994a; Johnson ve Johnson 1999).

İşbirlikli öğrenme ortamlarında, öğretmenin çok önemli ve can alıcı rollerinin (Leikin ve Zaslavsky, 1999) olduğu görülmektedir İşbirlikli öğrenmenin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için



öğretmenin öğretimsel işlere başlamadan önce, bu işleri sınıf içerisinde uygulanması ve sonlandırılması sırasında belirli rolleri yerine getirmesi gerekmektedir.

### **İşbirlikli Öğrenmenin Yararları**

Johnson, Johnson (1999) ve Panitz (1999) işbirlikli öğrenmenin yararlarını (a) akademik yararlar, (b) sosyal yararlar ve (c) psikolojik yararlar olmak üzere üç grupta toplamışlardır. Alan yazında yer alan diğer araştırmacılar bu üç alan içinde yer alan çok sayıdaki işbirlikli öğrenmenin yararlarına değinmişlerdir (Açıkgöz 1992; Açıkgöz, 2002; Brush, 1997; Cooper ve Robinson, 1998; Dyson ve Grienski, 2001; Dyson ve Rubin, 2003; Garfield, 1993; Hendrix, 1996; Johnson, Johnson, 1999; Johnson, Johnson ve Smith, 1998; Kagan ve diğerleri 2000; Morgan, 2003; Panitz, 1999; Rieck, Dugger ve Donna, 1999; Webb ve diğerleri, 2002; Vaughan, 2002). Araştırmacıların değindikleri işbirlikli öğrenmenin yararları Çizelge 1.2' deki gibi özetlenebilir.

Çizelge 1.2'de belirtildiği gibi işbirlikli öğrenme sınıflarında öğrenciler bilgileri ezberleyen kişiler değildirler. Öğrenciler bilgilerini yapılandırmakta, problem çözme becerilerini geliştirmekte, üst düzey bilişsel beceriler kazanmakta, eleştirel düşünebilmekte ve en önemlisi öğrenme sürecine isteyerek, keyif alarak, başarısını artırarak akademik kazanımlar elde etmektedirler.

İşbirlikli öğrenmenin asıl, tek ve en önemli amacı geleneksel eğitimdeki gibi akademik kazanımlar değildir. Çünkü geleneksel eğitimde öğrenme isteği, okuma alışkanlığı, başkalarıyla birlikte çalışma, öz-saygı, liderlik, paylaşma, işbirliği yapma vb. bir çok öğrenme ihmal edilmektedir. Aslında bir alana özgü bilgiler kalıcı değildir, en azından hızlı değişmektedir. Asıl olan, kalıcı olan ve değişmesi zor olan destekleyici öğrenme ürünleridir (Açıkgöz, 2003).

İşbirlikli öğrenme sürecinde psikolojik ve sosyal yararlar olarak ele alınan (Çizelge 1.2) destekleyici öğrenme ürünleri, öğrencinin sorumluluk alması, etkili iletişim kurması, öğrenme çevresine ilişkin olumlu duygular hissetmesi, güdülenmesi, daha az kaygı ile öğrenmeye karşı cesaret kazanması vb. birçok yarar sağlamaktadır.

Daha kısa bir anlatımla işbirlikli öğrenmenin yalnızca okul başarısını artırmakla kalmayıp bireyleri bilişsel, sosyal ve duygusal yönden geliştirdiği, dolayısıyla ilerideki yaşamlarının kalitesini artırdığı söylenebilir (Açıkgöz, 2002).

## Çizelge 1.2

*İşbirlikli Öğrenmenin Sağladığı Yararlar*

|                            |   |
|----------------------------|---|
| <b>Akademik Yararlar</b>   | <p>Öğrenci/nin/ye başarısını artırır.</p> <p>stratejik öğrenmesini sağlar.</p> <p>üst düzey bilişsel beceriler kazandırır.</p> <p>bilgilerini yapılandırmalarını sağlar.</p> <p>derse devamını ve katılımı artırır.</p> <p>düşünme becerilerini geliştirmesine fırsat tanır.</p> <p>bilişsel bilgi yapılarını grup üyeleri ile paylaşmasını olanak sağlar.</p> <p>problem çözme becerilerini geliştirir.</p> <p>farklı değerlendirme teknikleri ile değerlendirilmesini sağlar</p> <p>olumlu öğrenme çevresinde öğrenmesine olanak tanır.</p> <p>eleştirel düşünme becerilerini geliştirir.</p> <p>transfer yapmasını ve hatırd tutmasını sağlar.</p> |
| <b>Sosyal Yararlar</b>     | <p>Öğrenci/nin/ye olumlu duygular hissetmesini sağlar.</p> <p>iletişim becerilerini geliştirmesini sağlar.</p> <p>sorumluluk almasını sağlar.</p> <p>yapıcı çatışma çözümleri için gerekli olan becerileri kazandırır.</p> <p>akranları arasındaki etkileşimini artırır.</p> <p>başkalarının farklı duyu ve düşüncelerine saygı göstermesini sağlar.</p> <p>farklı kültürel ve sosyo-ekonomik düzeyde bulunan diğer akranları ile olumlu etkileşimde bulunmalarını sağlar.</p> <p>(özürlü ise) normal grupta eğitim almasını sağlar.</p>  |
| <b>Psikolojik Yararlar</b> | <p>Öğrenci/nin/ye güdülenmesini artırır.</p> <p>kaygı düzeyini en aza indirir.</p> <p>öğrenme deneyimlerine ilişkin doyum sağlar.</p> <p>derse ve okula karşı daha olumlu tutum geliştirmesini sağlar.</p> <p>olumlu benlik saygısını geliştirir.</p> <p>içsel denetim odağına inanmalarını sağlar.</p> <p>kendi bilgisini yapılandırmasını cesaretlendirir.</p> <p>içsel yüklemde bulunmalarını sağlar.</p> <p>özgüven duygularını geliştirir.</p>   |

İşbirlikli öğrenmenin Çizelge 1.2’de özetlenen yararları hem yurt içinde hem de yurt dışında yapılmış olan deneysel çalışmalarla kanıtlanmıştır. Bu araştırmalar işbirlikli öğrenmenin sadece belli sınıf düzeylerinde değil, okul öncesinden (Yıldız, 1998) üniversiteye kadar (Açıkgöz, 1990; Açıkgöz, 1996; Açıkgöz, 1997b; Özkılıç, 1997; Pala, 1995) tüm basamaklarda ve tüm alanlarda: Fen (Kasap, 1995; Neathery, 2000), Matematik (Brush, 1997; Erçelebi, 1995), Dil (Açıkgöz, 1991; Özer, 1999, Doğan, 2002), Fizik (Chang ve Ledman, 1994), Sosyal Bilgiler (Hendrix, 1999; Özkal, 2000), Biyoloji (Okebukla, 1986; Sucuoğlu, 2003), Müzik (Kocabaş, 1995; Bilen, 1995) etkili olduğu saptanmıştır. Yukarıda farklı alanlara ilişkin verilen araştırma örnekleri bunlardan sadece bir kaçıdır.

### **İşbirlikli Öğrenme Teknikleri**

İlk bakışta işbirlikli öğrenmenin düz anlatım, tartışma vb. yöntemleri gibi tek bir öğretim yöntemi olduğu düşünülebilir. Oysa işbirlikli öğrenmenin Birlikte Öğrenme, Öğrenci Takımları, Grup Araştırması, Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon, Birleştirme, Akademik Çelişki, Buluş, İşbirliği İşbirliği, ve Birlikte Sorulım Birlikte Öğrenelim (Açıkgöz, 1992) gibi, birçok uygulama biçimi vardır. Yukarıda değinilen teknikler ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu araştırmada ise Birlikte Öğrenme (BÖ) tekniği uygulanmıştır.

### **Birlikte Öğrenme**

Birlikte Öğrenme tekniği Minnesota Üniversitesi’nden David Johnson ve Roger Johnson tarafından geliştirilmiştir. BÖ tekniği öğrencilerin ortak amaçlarını gerçekleştirebilmek için küçük gruplarda çalıştıkları bir işbirlikli yapıyı oluşturmaktadır. Bu tekniğin ilk şekliyle en önemli özellikleri; grup amacının olması, düşünce ve malzemelerin paylaşılması, iş bölümü ve grup ödülüdür. Öğrenciler 4-5 kişilik heterojen gruplarda, tek bir çalışma yaprağı üzerinde çalışarak, düşüncelerini, malzemelerini paylaşarak grup ürünü hazırlamak için birlikte çalışırlar. BÖ tekniği ile ilgili olarak daha sonra yapılan araştırmalar, bu tekniği değiştirip geliştirmiştir. Bu tekniğin son şekli ile uygulaması sırasında yer alması gereken işlemler 18 adımda açıklanmaktadır (Açıkgöz, 1992; Goodwin, 1999). (Birlikte Öğrenmenin nasıl uygulandığı, Denel İşlemler alt başlığı altında yer verilmektedir). Araştırmada Birlikte Öğrenme tekniğinin yanı sıra aktif öğrenme sürecinde kullanılabilecek farklı öğretimsel işler de kullanılmıştır. Aşağıda bu öğretimsel işlere yer verilmektedir.

## **Aktif Öğrenmede Kullanabilecek Öğretimsel İşler**

Yöntem ve teknikler, kaliteli iş ve taktiklerle birleşince, içeriğin kalitesi arttıkça aktif öğrenmeye daha çok hizmet eder (Açıkgöz, 2002). Bu düşünceden hareketle bu araştırmada da işbirlikli öğrenme tekniklerinden Birlikte Öğrenme ile soru çıkarma, şiir yazma, hikaye tamamlama, sonuç çıkarma, resimleme, hikaye ağacı, öğrendiklerini listeleme, başlık bulma, özetleme, şiir yapma, slogan bulma ve poster hazırlama, gibi öğretimsel işler birlikte kullanılmıştır. Aşağıda bu öğretimsel işler kısaca açıklanmaktadır.

### *Soru Çıkarma*

Öğrenenlerin, işlenen konuyla ilgili düzeyli soru üretmeleridir. Soru çıkarabilmek için konunun kavranması gereklidir (Açıkgöz, 2002). Soru çıkarma okuduğunu anlama sürecini daha etkili hale getirmek ve metindeki bilgileri daha iyi kavramak için gereklidir. Ancak öğrencilerin bilgi düzeyinde değil de daha üst düzey öğrenmeleri sağlayan, sorgulayıcı sorular yöneltmelerini sağlamak gereklidir.

### *Şiir Yazma*

Öğrencilerin, işlenen konunun önemli noktalarını yansıtan şiirler yazmalarıdır (Açıkgöz, 2002). Örneğin, bir metin ya da şiirin anlama çalışmaları yapıldıktan sonra öğrencilerden, işlenen konuyu ya da temayı yansıtacak bir şiir yazmaları istenebilir. Böylece öğrenciler konuyu ve temayı yeniden gözden geçirerek ve yaratıcılıklarını kullanarak konuyu ve temayı ezberlemek yerine şiir ile dile getireceklerdir.

### *Hikaye Tamamlama*

Öğrencilerden yarım bırakılmış bir hikayeyi tamamlamaları istenir. Verilen hikayenin girişinden sonra belli bir bölüm boş bırakılarak, sonra bir kısmı daha yazılarak öğrencilerin hikayenin sonunu da yazmaları istenebilir. Sadece sonu boş bırakılarak öğrencilerin hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını kullanarak hikayenin geri kalan kısmını tamamlamaları istenebilir.

### *Sonuç Çıkarma*

Öğrencilerin işlenen konuda ulaştıkları sonuçları belirlemeleridir (Açıkgöz, 2002). Metnin anlama çalışmaları yapıldıktan sonra öğrencilerin okuduklarından sonuç çıkarmaları, metnin bütününe düşünmelerini sağlayacaktır.

### *Resimleme*

Öğrencilerin, işlenen konunun ana hatlarını resimlerle anlatmalarınıdır. Resimleme; kağıtlara, kartonlara, ambalaj kağıtlarına olduğu gibi duvarlara da yapılabilir (Açıkgöz, 2002). Örneğin, bir metin çalışmasında öğrencilerden, metinde anlatılanların ya da metnin nasıl sonuçlandırıldığının resmini çizmeleri istenebilir.

### *Hikaye Ağacı*

Öğrencilerin, hikayenin en önemli öğelerini tanımlamalarını ve listelemelerini sağlar (Bellanca, 1997). Öğrencilerden öncelikle hikayeyi okumaları istenir. Daha sonra hazırlanmış boş hikaye ağacının kopyaları verilir. Bu hikaye ağacının üzerine hikayenin kahramanlarını, olayın nerede, ne zaman geçtiğini ve nasıl sonuçlandığına ilişkin bilgileri yazmaları istenir. Hikaye ağacı ile öğrenciler, hikayede geçen yer, zaman, mekan, kahramanlar ve olaylar gibi unsurları yeniden gözden geçirirler.

### *Öğrendiklerini Listeleme*

Öğrencilerin, neleri öğrenmeleri gerektiğinin farkına varmalarını sağlar (Açıkgöz, 2002). Örneğin, metni anlama çalışmaları yapıldıktan sonra öğrencilerden, öğrendiklerini listelemeleri istenebilir. Öğrenciler metinden öğrendiklerini listelerken, okuduğunda farkında olmadığı bazı fikirleri yeniden gözden geçirmiş olur.

### *Başlık Bulma*

Öğrencilerin, okudukları bir metin ya da izledikleri olaya başlık koymaları, eğer başlık varsa yeni bir başlık yazmaları istenebilir (Açıkgöz, 2002). Tüm metin çalışmalarında, öğrencilerden başka bir başlık bulmaları istenebilir. Öğrencilerin buldukları başlıkların, içerikle ilgili olmasına, varolan başlıktan farklı, ilgi çekici ve kısa olmasına dikkat edilmelidir.

### *Özetleme*

Öğrencilerin, öğrendiklerini ana hatlarıyla, kısaca, yazılı ya da sözlü olarak anlatmalarınıdır. Özetlemek için, öğrencilerin konudaki başlıca fikirleri, kavramları kavramış olması ve bilgiyi ayıklayabilmesi gereklidir (Açıkgöz, 2002). Özetleme, öğrencilerin okudukları metindeki bilgileri kendi cümleleriyle, özlü bir şekilde ifade etmelerini sağlar.

### *Şarkı Yapma*

Öğrenme malzemesinin, öğrenilmesi gerekenlerin şarkıyla anlatılmasıdır (Açıkgöz, 2002). Örneğin, bir metin ya da şiirin anlama çalışmaları yapıldıktan sonra öğrencilerden, işlenen konuyu ya da temayı yansıtacak bir şarkı yazmaları istenebilir.

### *Slogan Bulma*

Öğrencilerden işlenen konunun ana düşüncelerini yansıtan bir slogan üretmeleri istenir (Açıkgöz, 2002). Örneğin, metni anlama çalışmaları yapıldıktan sonra öğrencilerden bu metnin ana düşüncesine ilişkin slogan yazmaları istenebilir.

### *Poster Hazırlama*

Öğrencilerin, işlenen konunun önemli noktalarını yansıtan bir poster hazırlamalarıdır (Açıkgöz, 2002). Örneğin, ormanlar ile ilgili bir metin işlenmeden önce öğrencilere orman

yangınları ve ormanların tahrip edilişi ile ilgili gazete, dergi vb. yazılar ve resimleri getirmeleri istenebilir. Derste öğrencilerden ormanların korunmasına ilişkin çarpıcı yazılar yazmaları ve resimleri yapılan çalışmaya yerleştirmeleri istenebilir. Böyle bir çalışma hem öğrencinin konuyu anlamasını hem de günlük yaşamla ilişkilendirerek yoğun bir şekilde etkinliğe katılmasını sağlayıcı olabilmektedir.

Türkçe okuduğunu anlama çalışmalarında kullanılacak öğretimsel işlerin sayısı oldukça fazladır. Yukarıda sadece bu çalışmada kullanılan etkinliklere yer verilmiştir. İşbirlikli öğrenme, beraberinde kullanılan öğretimsel işlerle birleşince Türkçe dersi metin çalışmaları, öğrencilerin hoşlanacağı ve severek katılacağı bir ders haline gelmekte bunun yanı sıra akademik anlamada da birçok olumlu kazanımlar elde etmelerini sağlamaktadır.

### **Okuduğunu Anlama Sürecinde İşbirlikli Öğrenme**

Yukarıda değinilen sorunları giderebilmek ve okuduğunu anlama sürecini etkili ve verimli hale getirmek için işbirlikli öğrenme yöntemi önemli bir alternatif oluşturmaktadır.

Okuduğunu anlama öğretim programının etkili olabilmesi, işbirlikli öğrenme yöntemi ile sağlanabilir. Çünkü işbirlikli öğrenme, okuduğunu anlama öğretim programının önemli öğelerinden birini oluşturmaktadır (Fielding ve Pearson, 1999). İşbirlikli öğrenme, okuduğunu anlama öğretiminde: a) Okuma için net öğretimsel hedefleri belirlemeyi ve anlamı yapılandırmayı sağlamaktadır (Ruddell, 2002). b) Okumaya yoğunlaşmayı ve okuma sürecinde aktif olmayı sağlamaktadır (Worthy, Turner ve Moorman, 1998). c) Metinden, farklı düşünceler ve çeşitli katkıların birleşmesini sağlayarak, işbirliği ve anlaşma becerilerini geliştirmektedir (Harmer, 2001). ç) Daha çok anlam aktarmayı, daha çok sayıda anlaşılabilir girdiyi sağlamaktadır (Jacobs, Hall, 2002). d) Grup üyelerinin yorum yapmaları ve ortak bir temaya varmaları için fikirlerini sentezlemelerini sağlayarak, okumaya ve anlamaya yönelik ilgilerini geliştirmektedir. e) Okuma öncesi ve okuma sırasında etkinliklere vurgu yaparak okuma sürecinin etkililiğini artırmakta ve etkinliği etkili bir şekilde sonlandırmayı sağlamaktadır (<http://muskingum.edu>).

Okuduğunu anlama çok farklı bilişsel yeterlilikleri kapsamaktadır (Guthier, 2001). İşbirlikli öğrenme yöntemi, metinde sunulan bilgileri en temel anlamıyla algılama ve anlamayı, yeni bilgiler ile eskileri birleştirmeyi, okuma sırasında öğrencinin kendi bilişsel sürecini izlemeyi, metinde sunulan çok yönlü bilgileri sentezlemeyi sağlayarak, öğrencinin bilişsel yeterliliğini en üst düzeye çıkarmaktadır. Çünkü işbirlikli öğrenmeyle yapılan bir okuduğunu anlama çalışmasının amacı,



öğrenciye bilgi yüklemek ve bu bilgileri ezberletmek değil öğrencinin yaparak yaşayarak, bağlam içerisinde metinden anlamlar çıkararak öğrenmesini sağlamaktır.

Nitekim alanyazında okuduğunu anlama üzerinde yapılan çok sayıda araştırma, işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını artırdığını kanıtlamaktadır (Adams, 1995; Aksakal, 2002; Chapman, 1991; Doğan, 2002; Neubauer, 2000; Özer, 1999; Skeans, 1991; Steven, Slavin ve Farnis, 1991 ve Stevens, 2003). İşbirlikli öğrenme öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını artırdığı gibi okuduğunu anlamada kız öğrencilere göre daha düşük başarı gösteren erkek öğrencilerin de başarılı olmasına fırsat tanımaktadır (Wilson, 1991).

Öğrencilerin işbirlikli öğrenme ortamlarında, daha başarılı olmasını sağlayan önemli etkenlerden biri strateji kullanmalarıdır (Guthrie ve arkadaşları, 1999; Klinger, Vaughn ve Schumm, 1998; Steven, Slavin ve Farnish, 1991). Tüm bunlar okuduğunu anlama sürecinde belirli öğrenme stratejilerin izlenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

## **Öğrenme Stratejileri**

Günümüzde hızla artan ve değişen bilgi öğrencilerin daha fazla öğrenmeler gerçekleştirmesini gerektirmektedir. Bu öğrenmelerin daha etkili, kalıcı ve verimli olabilmesi için öğrencilerin öğrenirken izlemesi gereken belirli yolları diğer bir deyişle stratejileri bilmesi gerekmektedir.

Dış koşullar ne kadar iyi düzenlenirse düzenlensin öğrenme bireyin beyinde gerçekleşmekte, uygun öğrenme stratejilerini kullanmayan öğrenciler öğrenememektedir. Öğrenirken karşılaşılan ve öğrencilerce dile getirilen pek çok sorun, öğrencilerin etkili öğrenme stratejilerini kullanmamasından ya da nasıl öğreneceğini bilmemesinden kaynaklanmaktadır (Açıkgöz, 2003). Nitekim öğrenme güçlüğü çeken ve başarısız olan öğrencilerin öğrenme stratejileri kullanamadıkları ya da etkisiz stratejiler kullandıkları saptanmıştır (Meltzer, Katzir-Cohen ve Miller, 2001).

### **Öğrenme Stratejisi Nedir?**

Strateji genel olarak bir şeyi elde etmek için izlenen yol ya da bir amaca ulaşmak için geliştirilen bir planın uygulanmasıdır (Açıkgöz, 2003).

Weinstein öğrenme stratejilerini öğrencilerin öğrenme sırasında kullandığı, kodlama sürecini etkilemeye yönelik davranış ve düşünceler olarak tanımlamıştır (Weinstein ve Mayer, 1986).

Nisbett ve Shucksmith (1986) öğrenme stratejilerinin düşünmeyle ilgili işlerde edimi belirleyen süreçler olduğunu, Woolfolk, (1993) ise öğrenme hedeflerini başarmak için bir plan olduğunu belirtmektedir.

Öğrenme stratejileri genel olarak, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin kendi öğrenmelerini nasıl daha etkili gerçekleştirebileceklerini bilmelerini sağlamaktadır.

Bir öğrenme stratejisinin amacı, öğrencinin güdüsel veya duyuşsal durumunu etkilemek ve onun yeni bilgiyi seçmesini, edinmesini, örgütlemesini ve bütünleştirmesini kolaylaştırmaktır (Açıkgöz, 2003). Öğrenme stratejisinin bilinmemesi, öğrencilerin içeriği öğrenmeye çalışırken zaman kaybetmesine, çalıştıkları içerikteki bilgiyi seçip örgütleyemediği için sıkılmasına, öğrenme güçleştiği için de çalışma isteğinin azalmasına dolayısıyla başarısız olmasına yol açması olası görülmektedir.

### **Öğrenme Stratejileri ve Etkili Öğrenme**

Öğrenme stratejileri etkili öğrenmenin temel koşullarından birini oluşturmaktadır. Çünkü öğrenme stratejileri, planlamayı, edim göstermeyi, güçlük kaynaklarını saptamayı, yoklamayı, değerlendirmeyi, yeniden gözden geçirmeyi ve kendi kendini test etmeyi sağlayarak nitelikli öğrenmeleri gerçekleştirmeye olanak tanır. Ayrıca etkili öğretim öğrencilere kendilerini nasıl güdüleyeceklerini, nasıl öğreneceklerini, nasıl hatırlayacaklarını, nasıl düşüneceklerini öğretmekte yani öğrenme stratejileri etkili öğretim sürecinin aracı olmaktadır (Nisbett ve Shucksmith, 1986; Weinstein ve Mayer, 1986).

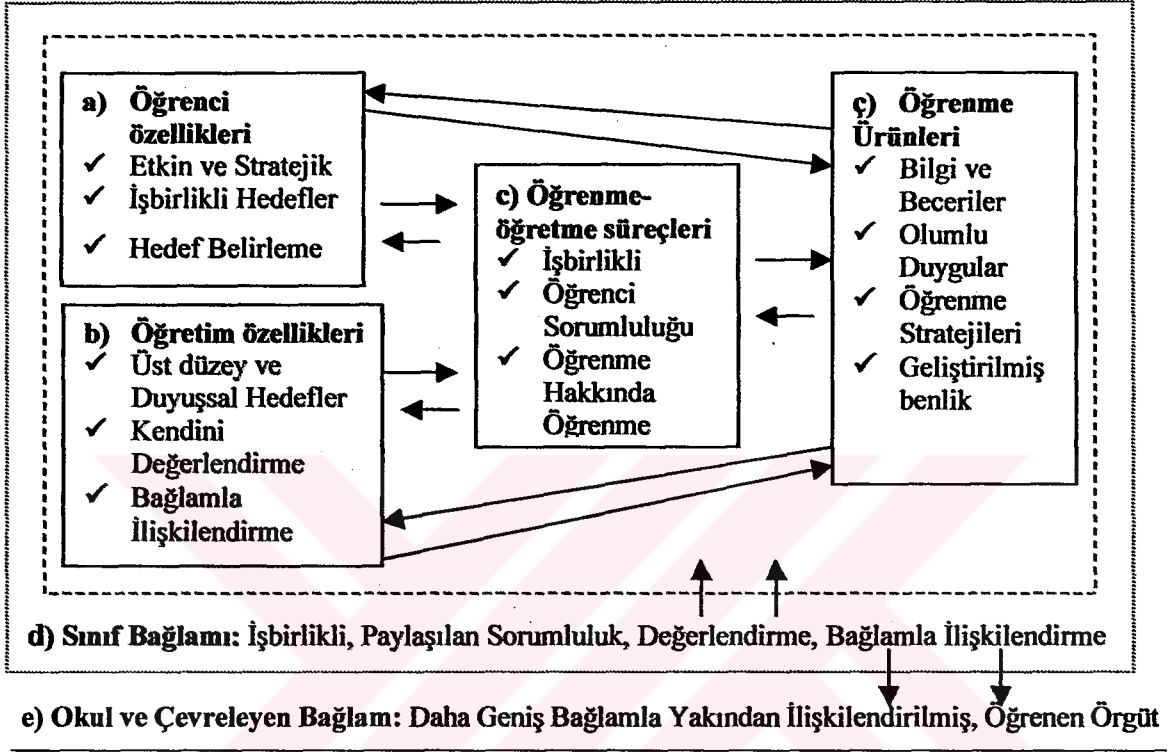
Öğrenme stratejileri öğrenme ürünleri üzerinde etkili olan pek çok faktörden biridir. Watkins ve diğ. (1996) etkili öğrenme faktörlerini altı alt başlıkta Şekil 1.1'deki gibi özetlemektedir. Öğrenme stratejilerinin öğrenci, öğretim özellikleri, öğrenme-öğretim süreçleri ve öğrenme ürünlerinin de yer aldığı ayrıca bu öğelerin birbirleriyle neden-sonuç ilişkisi halinde bağlı olduğu görülmektedir.

Bu durumda öğrenme stratejilerinin; (a) etkili öğrenen öğrencilerin sahip olması gereken bir özelliğini oluşturduğu, (b) üst düzey ve etkili amaçların belirlenmesini sağladığı, (c) öğrenme-öğretim süreçlerinde öğrenmeye ilişkin yol göstericiler olduğu ve (ç) etkili öğrenme ürünlerini elde etmeyi sağladığı sonucu çıkmaktadır.



Şekil 1. 1

## Etkili Öğrenmenin Bileşenleri Modeli



Watkins, Carnell, Lodge, Whalley (1996) s.7

Nitelikli öğrenme ürünlerinin kazanılması öğrenme stratejilerinin bilinmesi ile sağlanır. Öğrenme stratejilerini bilen öğrenci, herhangi bir materyali öğrenmek için hangi yolları izleyeceğini ya da amacına ulaşmak için nasıl bir plan uygulayacağını ve ne yapması gerektiğini bilecektir. Araştırmacılar öğrenme stratejilerini farklı şekillerde sınıflamışlardır. Aşağıda bu sınıflamalara değinilecektir.

### Öğrenme Stratejileri İle İlgili Sınıflamalar

Öğrenme stratejileri ile ilgili olarak bir çok araştırmacı farklı sınıflamalar yapmıştır. Aşağıda bu sınıflamalardan bazılarına değinilecektir.

Baron öğrenme stratejilerini aşamalı olarak *ilgililik araştırması*, *uyarıcı analiz* ve *kontrol etme* olarak üç sınıfa ayırmaktadır. (1) *İlgililik araştırması*: Bellekteki yeni problemle ilgili bilgileri araştırmayı içerir. Örneğin problemin ne olduğuna karar verme, problemle ilgili olan bilgileri ve problemin türünü saptama vb. (2) *Uyarıcı analiz*: Problem ya da işi daha küçük parçalara ayırmayı

içerir. (3) *Kontrol etme*: Aklına gelenleri tutarak doğru tepkiyi bulmak için çabalama olarak tanımlanmaktadır (Nisbett ve Shucksmith, 1986).

Nisbett ve Shucksmith (1986) ise öğrenme stratejilerini (1) merkezi, (2) makro ve (3) mikro stratejileri olarak üçe ayırmaktadır. Çizelge 1.3'te bu üç stratejilerin özellikleri ve örnekler yer almaktadır.

Nisbett ve Shucksmith *merkezi stratejilerin* tutum ya da güdüsel süreçlerden etkilenmekte olduğunu ve bu düzeydeki stratejilerin danışma yoluyla etkilenebileceği görüşündedir (Açıkgöz, 2003). Makro stratejiler ise daha genel, duygusal ve kültürel etkenlerden etkilenen, yaşla, yaşantıyla geliştirilebilen stratejilerdir. Bu düzeydeki stratejiler öğretilebilir ancak geleneksel olmayan yöntemler gereklidir (Açıkgöz, 2003; Nisbett ve Shucksmith, 1986). Kirby mikro stratejilerin daha özgül, daha işe ilişkin ve öğretim yoluyla kazandırılmasının daha kolay olduğunu belirtmektedir (Nisbett ve Shucksmith, 1986).

Çizelge 1.3

*Stratejilerin Aşamalı Sınıflaması*

|  | <b>Özellikler</b>  | <b>Örnek</b>   |
|--|--|--|
| Merkezi Stratejiler<br>(Bıçem, öğrenmeye yaklaşma)                             | Tutum ya da güdüsel etkenlerle ilgili  | Planlılık  |
| Makro Stratejiler<br>(Bilişsel bilgiye yakından ilişkili yönetici stratejiler) | Genellenebilirliği yüksek<br>Yaşla gelişir, Yaşantıyla gelişir<br>Zor da olsa yetiştirmeye geliştirilebilir.       | İzleme<br>Kontrol etme<br>Gözden geçirme<br>Kendi kendini sınama |
| Mikro Stratejiler<br>(Yönetici stratejiler)                                    | Genellenebilirliği düşük<br>Öğretilmesi daha kolay<br>Üst düzey becerilerin devamı niteliğinde<br>Daha işe ilişkin | Soru sorma<br>Planlama   |

Kaynak: Nisbett ve Shucksmith (1986), s. 30

Weinstein ve Mayer'in (1986) öğrenme stratejileri ile ilgili olarak yaptıkları sınıflamada etkili öğrenme stratejilerini sekiz aşamada toplamışlardır.

1. Temel devir stratejileri: Öğrenenler verilen bilgiyi ezberler ve ezberlenen bilgiler çalışan belleğe aktarılır. Bu teknikle çalışan belleğe aktarılacak bilgiler seçilir ve kazanılır.

2. Karmaşık devir stratejileri: Önemli yerleri not etme, yüksek sesle tekrarlama, altını çizme. Bunlar bilginin seçilmesini ve kazanılmasını sağlar.

3. Temel işleme stratejileri: Bu stratejinin amacı öğrenme sırasında iki ya da daha fazla madde arasında bağ kurmaktır. Zihinsel imgeler oluşturma ve anahtar sözcük yöntemi örnek verilebilir.

4. Karmaşık işleme stratejileri: Özetleme, anlam çıkararak bağ kurma. Bu kategoride sunulan bilgiler bütünleştirilir ve yeni bilgiler ile önceki bilgiler arasında bağ kurulur.

5. Temel örgütlenme stratejileri: Bu stratejiler 10-12 yaşlarında kullanılmaya başlanır ve kullanma sıklığı giderek artar. Bilgi birimlerinin gruplandırılması, sınıflandırılması yapılabilir.

6. Karmaşık örgütlenme stratejileri: Çalışan belleğe itilecek bilgiler seçilir ve bellekte düşünceler arası ilişkiler kurulur. Örneğin bir metnin ana fikrini bulma gibi.

7. Kavramayı gözlemlenme stratejileri: Öğrenenin öğretim etkinliği için amaçlar koyması, amaçlara ulaşılıp ulaşılmadığının saptanmasını kapsar.

8. Duyuşsal ve güdüsel stratejiler: Öğrenmenin gerçekleşeceği çevreyi oluşturmakla ilgilidir. Öğrenenlerin düşünce süreçleri üzerinde durulmaya çalışılır. Dikkati toplama, konsantrasyonu sürdürme gibi.

Öğrenenin kendi öğrenmesinde ve öğrenmesini yönlendirmede farklı öğrenme stratejileri kullanılabilir. Babadoğan'ın (1994) Gagne ve Discroll'dan aktardığına göre öğrenme stratejileri beş aşamada yer almaktadır.

- Dikkat stratejileri
- Kısa süreli belleği geliştirme stratejileri
- Kodlamayı artırma stratejileri
- Geri getirmeyi artırma stratejileri
- İzleme yönetme stratejileri

Sınıflamalardan, öğrenme stratejilerinin; (a) basitten daha karmaşık olana doğru bir sıra izlediğini, (b) bu aşamaların birbirini tamamlar nitelikte olduğunu, (c) öğretilerilebilir olduğunu, (ç) ancak öğretebilmek için ve öğrencilerin bunları kendi öğrenme süreçlerinde kullanabilmesi için geleneksel olmayan yöntemlerin kullanılması gerektiğini, (d) üst düzey öğrenmelerin gerçekleşmesi için bilgiyi seçmesini, farklı bilgilerle ilişkilendirmesini, oluşturmasını, bağ kurmasını,

gruplandırmasını, amaçlar koymasını ve tüm bunları bir süreklilik içinde yapmasını, (e) kişinin kendi öğrenme sürecinden haberdar olmasını sağladığı anlaşılmaktadır.

Öğrenciler öğrenme stratejilerini kendi kendilerine geliştirebilmektedirler. En önemli öğrenme olan “öğrenmeyi öğrenme” yaşam boyu süren bir süreçtir. Bu süreç öğrenmenin en yoğun olduğu küçük yaşlarda başlar (Nisbett ve Shucksmith, 1986). Ancak kullanılan geleneksel yöntemler öğrencilerin devam eden öğretim yaşamları boyunca öğrenme stratejilerini kullanmamalarına neden olmaktadır. Öğrenme sürecin yoğun olduğu ilköğretim döneminde, öğrenciler öğrenmenin ezber olduğuna inanmakta ve daha sonrasında ise bu ezberledikleri bilgileri unutmaktadırlar. Öğrenim yaşantısı boyunca da öğrenciler aslında nasıl öğrendikleriyle ilgili fazla bilgi sahibi olmamaktadırlar.

Öğrenme-öğretme sürecinde işbirlikli öğrenme yöntemleri ve farklı öğretimsel işlerin kullanılması, daha etkili ve kalıcı öğrenmelerin olabilmesi, öğrenenlerin kendi öğrenme süreçleri hakkında bilgi sahibi olmaları, nasıl en iyi şekilde öğrenebildiklerini bilmeleri için çok önemli ve gereklidir. Yapılan araştırmalar da işbirlikli öğrenmenin, öğrencilerin strateji kullanmaları üzerinde ve dolayısıyla akademik başarıları üzerinde olumlu etkileri olduğunu saptamıştır (Açıkgöz, 1996; Açıkgöz, 1997b; Doğan, 2002; Klingner ve diğ. 1998; Mevarech, 1999; Özkal, Yıldız, Altunay ve Tonbul, 2002).

Bir konudaki herhangi bir bilgi, pek çok farklı yolla öğrenilebilir. Öğrencilere farklı seçenekler ve fırsatlar sağlanmalıdır. Önemli olan bu yolların öğrenen kişi için ne kadar uygun ve öğrenmesine ne kadar yardımcı olduğudur. Okuduğunu anlama süreci için de izlenecek pek çok strateji önerilmektedir. Aşağıda okuduğunu anlama sürecinin etkililiğini artırmayı amaçlayan okuduğunu anlama stratejilerine yer verilmektedir.

### **Okuduğunu Anlama Stratejileri**

Öğrencilerin okuduğunu anlamada etkili stratejileri bilmeleri ve bunları kullanmaları hem onların dil edimini hem de öğretmenin öğretimini kolaylaştırmaktadır (Gutierrez, 1995; Rose, 1989).

Araştırmalar etkili ve iyi okuyucuların, okuduğunu anlama etkililiğini artırmak ve sürdürmek için okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında farklı bilişsel etkinlikler kullandığını ortaya koymaktadır (Anderson, 1980; Brown, 1980; Bingham, 2001; Ciardiello, 1998; Collins ve Cheek, 1999; Nist, Holschuh, 2000; Pressley ve Wharton-Mcdonald, 1997; Quiocho, 1997;

Salembier, 1999). Alanyazında yer alan, okuduğunu anlama sürecinin etkililiğini artırmak için önerilen stratejiler Çizelge 1.4'teki gibi özetlenebilir.

Çizelge 1.4

*Okuma Öncesinde, Sırasında ve Sonrasında Okuduğunu Anlama Stratejileri*

| Okuma Öncesi                   | Okuma Sırasında                        | Okuma Sonrası                        |
|--------------------------------|--|--------------------------------------|
| • Harekete Geçme,<br>Güdülenme | • Hedefe<br>Yoğunlaşma                 | • Özet Yapma<br>• Soruları Cevaplama |
| • Hedefler Belirleme           | • Bağ kurma                            | • Sentez Yapma                       |
| • Önbakış Tarama →             | • Yordama →                            | • Yansıtma                           |
| • Beyin Fırtınası              | • Not Alma                             | • Resim Çizme, Haritalama            |
| • Öngörüle Bulunma             | • İrdeleme<br>• Gözünde<br>Canlandırma |                                      |

Çizelge 1.4'te okuma öncesi, sırası ve sonrası için belirtilen stratejiler genel olarak anlama sürecini etkili hale getirmek için yukarıdaki şekilde kullanılmaktadır. Ancak kesin bir sınır ile ayırmak doğru değildir. Genelde okuduğunu anlam öncesinde kullanılan bir strateji okuma sonrasında da kullanılabilir. Aşağıda bu stratejilerin ne olduğuna ve anlama sürecini nasıl etkili duruma getirdiğine değinilecektir.

### Okuma Öncesi İzlenecek Stratejiler

#### • Harekete Geçme-Güdülenme

Öğrenciler okumaya başlamadan önce okumaya hazırlanmaya-ısınmaya çalışmaktadırlar. Koşmaya başlamadan önce ısınma hareketleri ile hazırlanmaya benzetilebilir. Böylece öğrenci önceki bilgilerini, dikkatini ve amaçlarını harekete geçirmektedirler. Öğrenciler okuma öncesi güdülenmektedirler (Collins ve Cheek, 1999; Nist, Holschuh, 2000).

#### • Okuma Hedeflerinin Belirlenmesi

Öğrencilerin metni okumadan önce metni ne amaçlı okuduğunun belirlenmesi sürecidir. Böylece öğrenci net okuma hedefleri ile metne bütün olarak bakmaktadır. Bu durumda öğrenci; metnin okumaya değer olup olmadığını belirler, bölüm ile ilgili hedefleri belirler ve bir okuma planı gerçekleştirir. Okuma amacının belirlenmesi anlamayı geliştirmekte ve güçlendirmektedir (Anderson, 1980; Brown, 1980; Nist, Holschuh, 2000; Pressley ve Wharton-Mcdonald, 1997)

- Önbakış-Tarama

Genel bir anlam oluşturmak için materyali gözden geçirmektir (Collins ve Cheek, 1999). Okumaya başlamadan “TARAMA” (SCAN) stratejisinin kullanılması anlamayı güçlendirecektir. Tarama stratejileri şöyle bir yol izlemektedir:

*Bölüm Başlığını Okuma ve Onları Soruya Çevirme:* Başlık konunun ya da bölümün ilişkilerini belirtmektedir. Konu başlığı, başlıklar ve alt başlıkları okuyup “ne?”, “niçin?”, “nasıl?” soru sözcükleriyle soru oluşturulmasıdır.

*Başlık, Alt başlıklar ve Görselliği Yakalama:* Başlık ve alt başlıklar konuda belli noktalarla ilişkileri belirlemektedir. Her başlığı ve görsel sembolü okuma ve anlamaya çalışmak ve böylece her başlık ve görsel sembolün ne olduğunu kendi kendine sormaktır.

*Koyu, Renkli ve İtalik Yazılara Dikkat Etme:* Konuda vurgulanacak fikirler sıklıkla koyu renkte, altı çizili ya da renkli yazılmıştır. Bu sembol, ana düşünceyi ve ayrıntıları daha iyi anlamaya yardım etmektedir.

*Konunun Son Bölümünü, Soruları ve Özeti Okuma:* Metni okumadan önce, bölümün sonundaki soruları okumaktır. Metni okumadan önce metin ile ilgili soruları okumak anlama sürecini hızlandırılmaktadır. Özetler ana noktayı tanımladıkları için anlamayı kolaylaştıracaktır ayrıca konunun son bölümü çalışma sorularını, sözcük listesini ve vurgulama sorularını içerdiği için neyin önemli olduğunu fark etmeyi sağlayacaktır (Nist, Holschuh, 2000; Salembier, 1999).

- Kavram Yoluyla Beyin Fırtınası

Bu strateji öğrencinin metni okumadan önce metin ile ilgili önceki bilgilerini hatırlamasına yardım etmektedir. İlk aşamada, öğrenciler bölümü okuma işleminden önce öğretmen tarafından sunulan bir kavrama yanıt vermek için beyin fırtınası yaparlar. Öğretmenin, tartışmayı başlatabilmek için öğrencilerin çıkardığı önemli fikirleri tahtaya yazması gerekmektedir. Sonra öğretmen öğrencilerin okuduklarını daha iyi anlamalarına yardım edecek kategorileri oluşturmaktadır. İkinci aşamada, öğrenciler birinci adımdaki etkinliklerin bir sonucu olarak ilgi alanlarına göre soru geliştirmektedirler. Son aşamada öğrenciler bölümü okuduktan sonra, ne öğrendiklerini yazmakta, sorularını tekrar kontrol ederek ve kalan soruları yanıtlayarak bitirmektedirler (Quiocho, 1997).

## Okuma Sırasında İzlenecek Stratejiler

### • Hedefe Yoğunlaşma

Etkili okuyucular okumanın hedefiyle ilgili bilgiyi bulmaya dikkat etmektedirler. Bazen ileriye bakıp bazen de belli bir bilgiyi bulmak için geri dönmekte ve okuma sırasında artan karışıklıkları netleştirmektedirler. Okuduklarını izledikleri için bu karmaşıklığı farkındadırlar (Pressley ve Wharton-Mcdonald, 1997).

### • Bağ kurma

Bu strateji okuyucunun yeni metni anlamak için önceki bildikleri ile yeni öğrendikleri arasında bağ kurmasıdır. Bu bağlantı üç şekilde yapılmaktadır. (1) Okuyucu geçmiş deneyimleri ile yeni bilgileri karşılaştırır. (2) Okuyucu henüz okuduğu şeyleri önceki okudukları ile karşılaştırır. (3) Okuyucu okuduğu metindeki sorunları, olayları ya da diğer var olan olgular ile bildiklerini karşılaştırır (Bingham, 2001).

### • Yordama

Etkili okuyucular okumalarını sürdürürken yorumlar yaparak, sonuçlara ulaşmaktadırlar. Bu, okuyucuların okudukları metinle ilgili tahminler yapmalarını, sonuç çıkarmalarını, anlam yaratmak için ima edilen bilgiyi kullanmalarını, altı çizilen temayı fark etmelerini sağlamaktadır (Bingham, 2001; Pressley ve Wharton-Mcdonald, 1997).

### • Not Alma

Metni okurken not alma metni anlamada etkili bir stratejidir. Hatırlanacak kısmı işaretlemenin tersine aktif olarak not almak bireyin kendi cümleleri ile anladığını yazmasını sağlar. Bir metinden not çıkarma anahtar fikri, aynı zamanda örnekleri, tanımlamaları, kavramları ve diğer önemli ayrıntıları içerir. Not alma: (1) Bilgileri ayırmayı, önemli bilgileri seçip, hatırlamayı sağlar. (2) Bilgileri kısaltmayı sağlar. (3) Bilgileri düzenlemeyi, kitapta sunulanları hatırlayacağımız şekilde anlamlı hale getirmeyi sağlar. (4) Anahtar kavramı tanımlamayı sağlar. (5) Öğrenmeyi izlemeyi sağlar (Nist, Holschuh, 2000).

### • İrdeleme

Bu strateji okuyucunun, metinde güçlük çektiği yeri belirlemesini, bilmediği sözcükleri tanımlamasını, anlamadığı yerlere işaretler koymasını böylece okuma sırasında kendi anlama sürecini farkında olmasını sağlamaktadır. Salembier'in (1999) "Çalıştır" (RUN) stratejileri olarak adlandırdığı bu stratejiler irdeleme olarak ele alınacaktır. Salembier bu stratejileri üç adımda açıklamaktadır:



*Okuma ve Hızını Ayarlama:* Metnin güçlük düzeyine bağlı olarak okuma hızını değiştirme anlamına gelmektedir. Bu sembol, metindeki sözcükleri daha iyi anlamayı sağlamak için hızı düşürme ya da artırmaya yardımcı olmaktadır.

*Sözcük Tanımlama Becerilerini Kullanma:* Söyleyişi zor olan, bilinmeyen bir sözcüğü tanımlamaya yardım etmektedir. Sözcüğü yüksek sesle okuma, cümledeki diğer ipuçlarına bakma, bilinmeyen sözcüğü bölme gibi.

*Anlaşılmayan Kısımları Fark Etme ve Kontrol Etme:* Metinde anlaşılmayan bölümün yanına (/) bu işareti koyma, bölümü yeniden okumaya karar verme ya da onu atlama ve okumayı bitirdikten sonra ona geri dönme anlamına gelmektedir (Salembier, 1999).

- Gözünde Canlandırma

Okuyucular okuduklarını zihinlerinde resimleştirdiklerinde metindeki sözcükler daha gerçek ve uyumlu hale gelmektedir. Böylece, metnin içeriğinin öğrencinin zihnine yerleşmesi sağlanmaktadır. Bu strateji okunan metinden daha fazla anlam çıkarmayı, geçmiş deneyimlerle bağlantı kurmayı, hayal gücünü geliştirmeyi desteklemektedir. Aynı zamanda, okuyucunun hikaye ve karakterle daha derinlemesine yaşamasını ve okunan metinden zevk almasını sağlamaktadır (Bingham, 2001; Collins ve Cheek, 1999).

## **Okuma Sonrasında İzlenecek Stratejiler**

- Özet Yapma

Özet yapma okurken dikkati odaklamaya yardımcı olmak için düzenlenmiştir. Hem öykü hem de açıklamalı metinlerde etkili olmaktadır. Öğrenciler okumalarını bitirdiklerinde özetleme yapmaktadırlar. Böylece metinden çıkardıkları önemli fikirleri yeniden ifade etmeye çalışmaktadırlar. Daha sonra hatırlamak ve kullanmak daha da kolaylaşmaktadır (Collins ve Cheek, 1999; Pressley ve Wharton-Mcdonald, 1997).

- Soruları Cevaplama

Sorular anlamayı, cevaplar bulmayı, problemleri çözmeyi ve yeni bilgileri keşfetmeyi sağlar. Soruları cevaplamak materyalin anlaşılıp anlaşılmadığını değerlendirmek için kendi kendine kontrolü sağlamaktadır (Bingham, 2001; Ciardiello, 1998).

- Sentez Yapma

Okuma sonrasında okuyucular henüz bildikleri ile yeni bilgileri birleştirerek sentez yaparlar. Özgün fikirler yaratmak, düşünme ya da yeni yaratımların yeni yollarını yaratmak için sentez

yaparlar. Etkili okuyucular okumalarını bitirdikten sonra metin üzerinde düşünmeye devam etmektedirler (Bingham 2001; Pressley ve Wharton--McDonald, 1997).

- Resim Çizme, Haritalama

Bu strateji de yeri geldiğinde kullanılabilir. Örneğin metinden bilgiyi oluşturmada, bir grafikte bilgiyi düzenleme ya da bölüm metninin sonunda bir grafik yapmada kullanılabilir. Grafik, tablo ya da canlandırmalar da ana fikre vurgu yaptıkları için öğrenciler tarafından oluşturulabilir. Özellikle resim çizme stratejisinin, öğrencilerin okudukları metinleri hatırlama düzeylerini artırdığı belirlenmiştir (Nist, Holschuh, 2000; Quioco, 1997; Rich ve Blake, 1994).

Okuduğunu anlama sürecinin etkililiğini sağlamak amacıyla önerilen okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasındaki farklı stratejilerin tümü tek başına etkililiği sağlamamaktadır. Metin okunurken bu stratejilerin pek çoğu ya da biri izlenebilir. Ancak bu konuda yapılan araştırmalar kullanılacak yöntemlerin önemine de işaret etmektedir (Alfassi, 1998; Emory, 1989; Guthrie, 1999; Steven ve diğ 1991). Süreç boyunca kullanılacak yöntemler önemlidir. Okuyucunun okuduğu konuya ilgisi, isteği de onun nasıl okuyacağına ilişkin yollar belirlemesini sağlamaktadır. Eğer okuyucu okuduğuna ilgi duymuyor, okumaktan hoşlanmıyor ve okumaya yönelik tutumu olumsuz ise okuma sürecinin etkililiği de sönük olacaktır.

## **Tutum**

Bireyin içinde bulunduğu toplum onun yaşam biçimi ve değerler bütünü oluşturur. Tüm bu bileşenler de bireyin davranışına yön verir. Bu bileşenlerden bir parçayı da tutum oluşturmaktadır. Aşağıda, sosyal yaşantıda bireyin davranışlarına etkide bulunan, bireyin düşünsel etkinliğine de yön veren tutumun ne olduğuna, akademik başarı ile ilişkilerine ve okumaya yönelik tutuma değinilecektir.

### **Tutum Nedir?**

Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu, ya da olaya karşı deneyim, güdü ve bilgilerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki eğilimidir (İnceoğlu, 2000). Yani tutum gözlenebilen bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir. Başka bir ifadeyle tutum gözle görülebilen bazı davranışlara yol açtığından, bu davranışların gözlenmesi sonucu bu tutumun varolduğu öne sürülebilir (Kağıtçıbaşı, 1988).

Katz tutumu, bireyin sahip olduğu değerler dizgesine bağlı olarak bir simgeyi, bir nesneyi, bir kişiyi ya da dünyayı iyi ya da kötü, yararlı ya da zararlı yönleriyle algıladığı bir ön düşünce biçimi olarak tanımlamaktadır (İsen ve Batmaz, 2002).

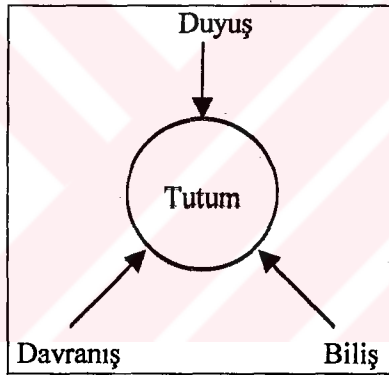
Tanımlardan anlaşılacağı gibi tutum her hangi bir nesneye, konuya, olaya, kişiye yönelik olarak olumlu ya da olumsuz algılama sağlayan ve bu doğrultuda bir ön düşünce oluşturan, davranışa hazırlayıcı bir durumdur.

### Tutumların Yapısı ve Gelişimi

Feldman (1997) tutumların duyuş, biliş ve davranış gibi üç bileşenden oluştuğunu belirtmektedir.

Şekil 1.2

*Tutum Oluşturan Öğeler*



Kaynak: Feldman (1997) s. 466

Duyuş aileden, öğretmenlerden, arkadaş gruplarından edinilen duygusal bir etkidir. Biliş bireyin algılarını, görüşlerini ve inanışlarını içeren bir bileşendir. Davranış ise bireyin birine ya da bir şeye yönelik eylemini ifade etmektedir (Gibson ve diğ., 1997). Bireyin herhangi bir nesneye, konuya, duruma karşı tutum oluşturmada ve davranışta bulunmasında bu üç öge etkili olmaktadır.

Katz 'e göre tutumun yapısında, **duyuşsal boyut** (etkilenme) ve **bilişsel boyut** (inanç) gibi iki temel nitelik vardır. Tutumun duyuşsal boyutu, üç ayrı düzlemde açıklanabilir. Tutumları bireyin genel davranışlarından çıkarsayabilmek için, onların "istemsel" yapısal boyutlarını bilmek gereklidir. İkinci olarak da tutumların "yoğunluk" boyutu vardır. Tutumun yoğunluğu, psikolojik nesneden kişinin etkilenme gücüyle birlikte tutumun devamlılığını gösterir. Sistemsel, yoğun ve sürekli tutumlar, bireyin yaşamı boyunca davranışını belirleyen tutumlardır.

Bilişsel ve inançsal boyut ise “özgüllük” (genellik) ve “farklılaşma derecesi” gibi bileşenlere ayrılır. “Özgüllük”, tutumun genel olup olmadığını anlayabilmek için gözlenmesi gereken bir bileşendir. “Farklılaşma derecesi”, tutumun içindeki inançsal ve bilişsel parçaların sayısı ile ölçülür. İnsanların tutumları ne kadar basit, yani az farklılaşmış ise, değişmeye karşı dirençleri de o kadar az olmaktadır (İsen, Batmaz, 2002).

Muzaffer Sherif ise tutumları, diğer sıradan düşünce yapılarından ve bunların oluşturduğu davranışlardan ayırtmak için şu kriterleri öngörmektedir:

- Tutumlar doğuştan edinilmez, sonradan kazanılır.
- Tutumlar geçici düşünsel durumlar değildir.
- Tutumlar, birey ile nesnelere arasındaki ilişkilere bir kararlılık ve düzenlilik kazandırır.
- İnsan-nesne ilişkisinde, özellikle tutumlar aracılığıyla belirlenen bir etkileme-güdüleme süreci ortaya çıkmaktadır.

• Tutumların oluşması ve biçimlenmesi için birbirleriyle karşılaştırılabilir birçok öğenin bir arada olması zorunludur.

• Genel olarak kişisel tutumların oluşumu ile ilgili ilkeler, toplumsal tutumların oluşmasına da uygulanabilir (İnceoğlu, 2000).

Tutumların yapısı, tutumların durağan olmadığını, sonradan öğrenilip zaman içinde gelişme ve değişme kaydettiğini, yani aktif olduğunu göstermektedir. Tutumların yaşam boyu gelişme ve değişme göstermesinin nedeni bireyin farklı çevreler ile etkileşimde bulunmasıdır.

Alport özellikle ergenlik döneminin başlaması ile birlikte sosyal etkenlerin rolünün arttığı ve 12-30 yaş arası, tutumların gelişiminde kritik dönem olarak adlandırıldığını belirtmektedir. Kritik dönemde tutumların oluşmasında üç ana etken rol oynar. Akranlar, kitle haberleşme araçları ve diğer kaynaklardan edinilen bilgi ve eğitim (Özkal, 2000).

### **Tutumlar ve Akademik Başarı**

Tutumlar, bireylerin dünyayı algılamalarında bazı temel ölçütler geliştirebilmelerini sağlayan bir bilgilenme gereksinimi yaratmaktadır (İsen, Batmaz, 2002). Bu açıdan öğrenme-öğretme sürecinde önemli bir yere sahiptir. Çünkü öğretim sürecinde öğrencinin konu, okul, öğretmen vb. öğelere ilişkin tutumlarının olumlu olması onun başarısını artıracaktır (Açıkgöz, 1992).

Öğrencilerin öğrenebilmesi için öğrenilecek bilgiye açık olması, o bilgiyi öğrenmek için istek duyması gerekmektedir Bloom, (1995) tutumlarla başarı arasındaki anlamlı korelasyonlar göz

önüne alındığında aslında tutumların da en az bilişsel alan davranışları kadar önemli olduğunu belirtmektedir.

Fen, Matematik, Sosyal Bilgiler, Dil gibi farklı derslerde yapılan pek çok araştırmada başarı ve tutum arasında olumlu ilişkilerin olduğu saptanmıştır (Bilen, 1995; Marshall, 1992; Neathery, 2001; Özkal, 2000). Öğrencilerin sahip oldukları olumlu tutumlar akademik başarılarını artırmaktadır.

### **Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumları**

Smith (1991) okumaya yönelik tutumu, hislerin ve duyguların, fazla ya da az okumaya yönelten zihinsel bir durumu olarak tanımlamaktadır.

Okumaya yönelik olumlu tutum, anlamayı geliştirmeyi sağlar. Öğrenci okumaya yönelik ne kadar olumlu tutum geliştirmişse o kadar okumaya zaman ayıracaktır (<http://www.fcateplorer.com>). Öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı ile tutum arasında da doğrusal bir ilişki vardır. Öğrenciler okumaya yönelik olumlu tutuma sahip ise okuduğunu anlamada daha başarılı olmaktadırlar (<http://www.ReadingCorner.net>).

Smith (1991) yaptığı araştırmada bireylerin okumaya yönelik tutumlar ile okuma davranışları ve etkinlikleri arasında doğrusal bir ilişki bulmuştur. Altunay (2000) da yaptığı araştırmada benzer bir sonuca ulaşmıştır: Okumaya yönelik olumlu tutuma sahip öğrencilerin ön örgütleyicilerden daha çok yararlandıkları saptanmıştır. Hatta, okumaya yönelik tutumu olumsuz olan öğrencilerin başarılarının da giderek düştüğünü ifade etmektedir.

Çağımızın renkli, hızlı, çekici iletişim ve eğlence araçları, genç kuşakları hızla okumadan uzaklaştırmakta (Karadağ, 2001) bu durum öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkilemekte dolayısıyla da okuma alışkanlığını köreltmektedir. Özen'in (2003) yaptığı araştırma da bu düşüncüyü desteklemektedir. Bu araştırmaya göre lise öğrencilerinin % 45'inin en son 6 yıl önce, % 22'sinin en son 4 yıl önce, % 6'sının 3 yıl önce, yüzde 3'nün en son bir yıl ve % 2'sinin ise en son 6 ay önce ders dışı bir kitap okuduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin yüzde 70'i TV, internet gibi araçlar varken kitap okumanın gereksiz olduğunu belirtmişlerdir. Balcı'nın (2003) yaptığı benzer bir başka araştırmada üniversitede okuyan toplam 803 öğrencinin katıldığı ankette öğrencilerden sadece yüzde 2'sinin boş zamanlarında kitap okumayı tercih ettiği saptanmıştır

Bayram'ın yaptığı araştırmada 18-27 yaş arasında bulunan toplam 504 katılımcı yer almıştır. Araştırmaya katılanların % 70'nin kitap okumadığı ve 306'sının dergi, gazete ya da kitap dahil,

hiçbir okuma faaliyeti için para harcamadığı belirlenmiştir (Batmankaya, 2003). Okumaya yönelik olarak öğrencilere olumlu tutum kazandırmasını beklediğimiz öğretmenlerimizin durumunun da bu konuda içler acısı olduğunu Eşme ve Turaslı'nın yaptığı araştırmada görmekteyiz. 83 okulda toplam 500 öğretmenin katılımıyla yapılan "Öğretmen Profili Araştırması"nda öğretmenlerin yüzde 35.7'sinin gazete okumadığı ve yüzde 30'nun da ayda bir kitap dahi okumadıkları saptanmıştır (Açıkgöz, 2003b).

Yapılan araştırmalar orta ve yüksek öğretimdeki öğrencilerin, öğretmenlerin ve bu ülkede yaşayan bireylerin genelinde okuma alışkanlığı ve sevgisinin olmadığını göstermektedir.

Okullarımızda demokratik bir eğitimin olmayışı, öğretmen-merkezli, bilgi üretmeye, tartışmaya, düşünmeye, eleştirmeye değil; dayatmaya, aktarmacılığa, ezberciliğe dayalı bir dizge oluşturmaktadır (Altunay, 2000). Bu durum bireylerin büyük bir çoğunluğunun yaşamının geri kalan kısmında zorunlu olmadıkça okumamasına ve okumaya yönelik olumsuz tutuma sahip olmasına yol açmaktadır.

Okuma alışkanlığının olmadığı, eleştirel düşünme yoksunluğunun olduğu bir toplumda da okumaya yönelik tutumun olumlu olması zaten mümkün görülmemektedir. Sadece Türkçe dersinde değil tüm diğer derslerde öğrenciler "okudukları metni anlama"yı metni ezberlemek, aynı cümlelerle tekrar etmek olarak algılamaktadır. Bu da öğrencinin okumadan zevk almasını engellemektedir. Bu durum öğretmenlerin uzun vadedeki uygulamalarından kaynaklanmaktadır. Öğrencinin okumaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmesi ancak okuma sürecinden zevk alması ile mümkündür. Bu da ancak öğrencilere ezberin olmadığı, demokratik, katılımcı, eleştirel düşünebildikleri, yardımlaşabildikleri, kendi kararlarını kendilerinin aldıkları yarışmadıkları sınıf ortamının yaratılması ile mümkündür. İşbirlikli öğrenme bu nedenle öğrencilerin okuma sürecinde zevk almalarını, isteyerek okumalarını, okumaya zaman ayırmalarını sağlaması bakımından alternatif bir çözümdür.

## **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Hem akademik hem de daha nitelikli sosyal yaşamın oluşturulmasında önemli bir başlangıcı ifade eden okuduğunu anlama ile ilgili ciddi sorunlar yaşanmaktadır. 20 yıl boyunca dünyanın beş kıtasında yüz binden fazla insan üzerinde yapılan anketin sonuçlarına göre, geliştirilmesi gerektiği düşünülen ilk 21 alanın birincisi okuma hızı, ikincisi ise okuduğunu anlamadır (Buzan, 2001). Okuduğunu anlama sürecinin geliştirilmesi ve etkili hale getirilmesi, ancak okumaya yönelik olumlu tutumların oluşturulmasına ve bu süreçte nasıl daha başarılı olunacağına bilinmesine



bağlıdır. Bu nedenle Türkçe dersinin temel hedeflerinden biri olan ve tüm eğitim kademelerinde başarının dönüm noktasını oluşturan okuduğunu anlama çalışmalarına önem verilmesi gerekmektedir.

Ülkemizde Türkçe dersi okuduğunu anlama çalışmaları gerçek amacına ulaşmamaktadır. Okula büyük bir heyecanla başlayan, okumaya meraklı öğrencilerin zaman içinde bu istekleri tükenmekte, sadece zorunlu olduklarında, diğer bir deyişle, sınıflarını geçebilmek için okumaktadırlar. Okuduğunu anlama çalışmaları geleneksel öğretim yöntemleri ile işlenmektedir. Geleneksel öğretim yöntemleri öğrenciyi pasif alıcı durumuna getirmektedir. Öğretmenler öğretim sürecinin merkezinde yer almakta, sınavlarda yanıtları metindekiyle sözcüğü sözcüğüne aynı istemektedirler. Bu durumda öğrenciler okuduğunu anlamaya çalışmak yerine ezberlemektedirler. Bu da öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde güçlüklerle karşılaşmasına ve okumaya yönelik olumsuz tutumlar oluşturmalarına yol açmaktadır. Ülkemizde yapılan araştırmalarda öğrencilerimizin okumaya yönelik olumlu tutumlara sahip olmadıkları, okumaya zaman ayırmadıkları saptanmıştır (Balcı, 2003; Batmankaya, 2003; Özen, 2003).

Yaşanan tüm bu sorunların temel kaynağı eğitimsel süreçte kullanılan yöntemlerdir. Bu nedenle öğrencilerin okuduklarını kavrayabildikleri, sorgulayabildikleri, hakkında eleştirilerde bulunabildikleri, yaratıcı fikirler üretebildikleri, edilgen alıcı konumdan aktif konuma gelebildikleri çağdaş öğrenme yöntemlerine gereksinim vardır. Çağdaş öğrenme yöntemlerinde olan işbirlikli öğrenmenin farklı alanlarda (Açıkgöz, 1990; Armstrong ve Nichols, 1996; Bilen, 1995; Sarıtaş, 2000; Sucuoğlu, 2003; Yıldız, 1998) başarı üzerinde olumlu etkilerinin olduğuna ilişkin güçlü kanıtlar vardır. İşbirlikli öğrenme yönteminin diğer alanlarda olduğu gibi okuduğunu anlama öğretiminde yaşanan sorunların aşılmasına önemli katkılarda bulunacağı düşünülmektedir.

Öte yandan genelde erkek öğrencilerin sayısal derslerde, kızların sözel derslerde başarılı olması kanıksanmış olsa da işbirlikli öğrenmenin öğrencilere eşit başarı fırsatı sağlayacağı, öğretmen beklentilerinin etkisini en aza indirgeyip hem kızların hem de erkeklerin okuduğunu anlama başarılarını artıracığı beklenmektedir.

Yapılan araştırmalarda işbirlikli öğrenmenin, öğretim sürecinde olumlu tutumlar oluşturulmasını sağladığı saptanmıştır (Brush, 1997; Kesters, 1991; Lindquist, 1996; Okebukola, 1986; Steven ve Slavin, 1995). İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerinde de olumlu etkileri olacağı düşünülmektedir.

Olumlu tutumlar öğrencilerin strateji kullanımı etkilemekte, strateji kullanımı da akademik başarıyı artırmaktadır. İşbirlikli öğrenme ortamlarında, öğrenciler öğrenme stratejilerini daha sık kullanmaktadırlar (Açıkgöz, 1996; McInerney, McInerney ve Marsh, 1997; Özkal, Yıldız, Altunay



ve Tonbul, 2002). Bu nedenle, işbirlikli öğrenmenin Türkçe dersi okuduğunu anlama çalışmalarında, öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma sıklığını artıracak, dolayısıyla daha başarılı olmalarını sağlayacağı düşünülmektedir.

Yukarıda açıklanan nedenlerle bu çalışmada işbirlikli öğrenmenin ve geleneksel öğretimin okuduğunu anlama sürecinde öğrencilerin akademik başarıları ve bu başarılarının cinsiyetleriyle ilişkisi, strateji kullanmaları, tutumları üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Bu araştırmanın Türkçe dersi okuduğunu anlama çalışmalarında yaşanan sorunların çözümüne yardımcı olabileceği, daha etkili ve verimli okuduğunu anlama çalışmalarına model oluşturacağı, okuduğunu anlama çalışmalarına yönelik olumlu tutumların nasıl yaratılacağına ışık tutacağı ve okuduğunu anlama sürecinde hangi yolların izleneceğine ilişkin yol göstereceği düşünülmektedir. Ayrıca alanyazına önemli katkılar getireceği ve konuyla ilgili bilimsel çalışmaların yapılmasına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

### **Problem Cümlesi**

İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları, strateji kullanımı, okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkileri ve okuduğunu anlama başarıları ile cinsiyet ilişkileri nelerdir?

### **Alt Problemler**

1. İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkileri önemli farklılıklar göstermekte midir?
2. İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkileri cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermekte midir?
3. İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin ilköğretim öğrencilerinin strateji kullanımı üzerindeki etkileri önemli farklılıklar göstermekte midir?
4. İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin ilköğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkileri önemli farklılıklar göstermekte midir?

### **Tanımlar**

**Tutum:** Bir bireye atfedilen ve onun psikolojik bir obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilim (Kağıtçıbaşı, 1988).

**Öğrenme Stratejileri:** Öğrencilerin öğrenme sırasında kullandığı, kodlama sürecini etkilemeye yönelik davranış ve düşünceler (Weinstein ve Mayer, 1986).

**İşbirlikli Öğrenme:** Öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek çalışmaları (Açıkgöz, 1992).

**Okuduğunu Anlama:** Gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer öğeleriyle görmek, algılamak, kavramak (Öz, 2001; Ünal, 2001), kıyaslamalar yapmak, yorumlamak, fikir yürütmek, yargıya varmak ve olayları analiz ederek, sentez yaparak değerlendirmektir (Güneş, 2004; Ruşen, 2001).

### **Sınırlılıklar**

Bu araştırma ilköğretim 6. sınıf öğrencileri ve Türkçe dersinde okuma-anlama çalışmaları ile sınırlıdır.

### **Sayıtlar**

1. Araştırma sırasında denekler dışardan yardım almamış ve ders dışında ek çalışma yapmamışlardır.
2. Öğrenciler ölçekleri içtenlikle yanıtlamışlardır.

### **Kısaltmalar**

**OASÖ:** Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği

**OYTÖ:** Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

**BÖ:** Birlikte Öğrenme

**İK:** İşbirlikli öğrenme grubunda yer alan kız öğrenciler

**İE:** İşbirlikli öğrenme grubunda yer alan erkek öğrenciler

**GK:** Geleneksel öğretim grubunda yer alan kız öğrenciler

**GE:** Geleneksel öğretim grubunda yer alan erkek öğrenciler

## BÖLÜM II

### İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde okuduğunu anlama ile ilgili yurtdışında ve ülkemizde yapılmış olan yayın ve araştırmalar ayrı başlıklar halinde yer almaktadır. İşbirlikli öğrenme ile ilgili olanlar ise üç ayrı alt başlık halinde; a) okuduğunu anlama ve işbirlikli öğrenme, b) işbirlikli öğrenme ve tutum ve c) işbirlikli öğrenme ile ilgili diğer alanlardaki yayın ve araştırmalar, son olarak da öğrenme stratejileri ile ilgili yayın ve araştırmalar ele alınmıştır.

#### Okuduğunu Anlama ile İlgili Yayın ve Araştırmalar

Okuduğunu anlama ile ilgili yapılan yayın ve araştırmaların yoğunluğu nedeniyle araştırmalar yurtdışı ve yurtiçi olarak farklı başlıklar altında ele alınmıştır. Okuduğunu anlamadaki başarıların diğer alanlardaki başarılar ile doğrusal bir ilişki gösterdiğini kanıtlayan araştırmaların olması nedeniyle yurtdışında bu konu oldukça ilgi görmüştür. Öğrencilerin hem akademik başarısı için hem de sosyal olarak daha nitelikli bir yaşam için gerekliliğine inanılan okuma ile ilgili, sadece anadilde değil sosyal bilgiler, edebiyat vb. alanlarda çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda okuma sürecinin daha etkili ve verimli olabilmesi için farklı yöntem ve stratejiler denenmiştir. Aşağıda bu konuyla ilgili yapılmış araştırmalara yer verilecektir.

#### Yurtdışındaki Yayın ve Araştırmalar

Palincsar ve Brown (1983), strateji öğretimini karşılıklı öğretim yöntemini kullanarak yapmışlardır. Okuması zayıf olan okuyuculara yönelik bir deneysel çalışmadır. Çalışmalarında kavramayı artıran özetleme, soru sorma, netleştirme ve tahmin etmeyi içeren dört stratejiyi kullanmışlardır. Altı kişilik iki gruba yirmi günlük bir öğretim verilmiştir. Altı öğrenciden dördünün okuma problemi olduğu için diğer iki öğrenci öğretmen yardımcısı olarak hareket etmişlerdir. İyi okuyucular, zayıf okuyuculara örnek olmuşlardır.

Bu araştırmada, deney grubu öğrencilerinin tartışmaya iyi katılım gösterdiği fakat lider etmede zorluk çektiği belirlenmiştir. Aracı sürecin öncesinde, süreç sırasında ve sonrasında öğrenciler ödevlerini başarılı bir şekilde yapmışlardır. Bu deneysel çalışmanın sonuçları, karşılıklı öğretimin etkili olduğunu göstermiştir. Bu yöntemle yetiştirilen öğrencilerin, bu dört stratejiyi

kullanma yetenekleri gelişme göstermiştir. Deneysel grubu öğrencilerinin, standart okuduğunu anlama testlerinde, yetiştirilmeyen öğrencilere göre daha iyi edim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tregaskes (1987), Sosyal Bilgiler dersinde bilişüstü strateji öğretiminin okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini incelemiştir. Deneysel ve kontrol grubu 152 altıncı sınıf öğrencisini kapsamaktadır. Deneysel çalışma 12 hafta boyunca sürmüştür ve deney grubuna beş bilişüstü stratejinin öğretimi yapılmıştır. Araştırmanın sonunda deney grubu kontrol grubuna göre okuduğunu anlamada anlamlı farklılık göstermiştir. Ayrıca bilişüstü strateji öğretiminin bu konuda eğitimden geçirilmiş öğretmenler tarafından verilmesi önerilmektedir.

Emory (1989), sözel ve yazılı yeniden tekrar stratejilerini kullanmanın okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmacı tekrar söylemenin (retelling) okuma sürecinde temellendirilmiş bir anlama yaklaşımı olduğunu ve bu yaklaşımın aktif katılım ve özetleme ayrıca sözel dil becerilerine yönelttiğini belirtmektedir. Araştırmaya 2 tane 4. sınıf alınmıştır. Araştırma iki hafta sürmüştür. Sınıfın birinde sözel tekrar söyleme diğerinde yazısal tekrar söyleme uygulamaları yapılmıştır. Araştırma sonucunda her iki sınıf arasında istatistiksel olarak farka rastlanmamıştır. Her iki gruptaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun hatırlama puanları düzeyinin arttığı saptanmıştır.

Smith (1992), yaptığı çalışmada lise öğrencileri arasında potansiyel problem olan okuma etkinlikleri ile günlük okuma etkinlikleri, çalışma becerileri, okumaya yönelik tutumları ve akademik edimleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmada veriler Günlük Okuma Ölçeği ve Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Günlük Okuma Ölçeği'nde 1) Hangi kaynaklar okunuyor? 2) Okumaya ne kadar zaman ayrılıyor? 3) Okuma miktarı 4) Hangi stratejiler kullanılıyor? ve 5) Okumanın amacı nedir? gibi temel sorulara yanıt aranmıştır. % 60'ının okumaya 25 dakika ve daha az bir süre % 24'nün ise 8 dakika ve daha az zaman ayırdıkları görülmüştür. Okuma oranı ise oldukça düşüktür. Okul dışında okumaya ayrılan zamanın akademik başarı ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak araştırmaya katılan tüm öğrencilerin okumaya az zaman ayırdıkları, rutin ve otomatik olarak bilişsel stratejileri kullandıkları ama bunları farkında olmadıkları saptanmıştır.

Marshall (1992), okuduğunu anlama üzerinde, grup tanı yapısı ve ayrıca karşılıklı öğretimin etkilerini, nicelik ve niteliksel olarak grup etkileşimini ve öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmaya Carolina'nın doğu bölgesinde bulunan kırsal bir okulun 5. sınıf öğrencileri katılmıştır. Araştırmada üç bağımlı değişken yer almıştır; (1) karşılıklı öğretim, (2) karşılıklı öğretim ile grup tanı yapısı ve (3) öğretmen soruları ile sözel okuma. Araştırma sonucunda, grup etkileşimi niteliği üzerinde, karşılıklı öğretim ile tanı (recognition) arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Niceliksel açıdan grup etkileşimleri her iki karşılıklı öğretim uygulamasında da farklılıklar göstermiştir. Karşılıklı öğretim grup tanı yapısında daha fazla

etkileşim sağlandığı saptanmıştır. Okumaya yönelik tutumlar her üç grupta da farklılık göstermiştir. Tanı yapısı ile karşılıklı öğretimin önemli farklılık gösterdiği saptanmıştır. Buna ek olarak grup tanı yapısının okumaya yönelik daha olumlu tutumlar sağladığı saptanmıştır.

Fucks ve arkadaşları (1999), yaptıkları çalışmada okuduğunu anlamada açıklamalı yardım eğitimi ya da eğitimsiz yaşıt destekli öğrenme stratejilerinin etkilerini araştırmışlardır. Birinci düzeyde 2. 3. sınıf, orta düzeyde 4. sınıf araştırmaya alınmıştır. Stanford Diagnostic Okuma Metni, Gözlem Formu ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf düzeyine karşılık açıklamalı yardım eğitimi için hazırlanan öğrencilerin daha fazla açıklamalı yardım ile meşgul oldukları ve daha fazla hata düzelttikler saptanmıştır. Orta düzeyde yer alan 4. sınıf öğrencilerinin birinci düzeyde yer alan gruptaki öğrencilerden daha fazla açıklamalı yardım ve düzeltmeler yaptıkları saptanmıştır. Birinci düzeyde yer alan 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin açıklamalı yardım olmaksızın geliştikleri belirlenmiştir.

Guthrie ve arkadaşları (1999) tarafından yapılan kavrama dayalı okuma öğretimi (KDOÖ) ile geleneksel okuma öğretiminin strateji kullanımı ve metinden kavramsal öğrenme üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Üç okul araştırmaya alınmıştır. Araştırmaya 5. ve 3.sınıftan toplam 120 öğrenci alınmıştır. Araştırma sonucunda KDOÖ stratejileri içerisinde kavramsal tema, gerçek dünya etkileşimi, öz denetim, işbirliği yapma, stratejik olma, kendini ifade etme ve uyum yer almaktadır. Kavrama dayalı okuma öğretiminin strateji kullanımı ve metinden kavramsal öğrenme üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alfassi (1998), yaptığı çalışmada karşılıklı öğretim yöntemi (strateji öğretiminin) ile geleneksel yöntemin (beceri öğretim) lise bütünlüme sınıflarındaki öğrencilerin okumalar üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmaya 5. (53 öğrenci) ve 3. sınıflar (22 öğrenci) alınmıştır. Veriler, Günlük Okuduğunu Anlamayı Değerlendirme Testi ve Standart Değerlendirme Testi ile toplanmıştır. Deney grubunda karşılıklı öğretim kullanılmıştır. Sonuçlar, okuduğunu anlamayı artırmada strateji öğretim ortamının geleneksel okuma yöntemlerinden daha üstün olduğunu göstermiştir. Uygulayıcının geliştirdiği testlerde iki grup arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Ancak standart testte önemli farklılığa rastlanmamıştır.

Brand-Gruwel (1998), özel öğretim okullarında okuyan, okuma yetersizliği olan öğrencilerle normal ilköğretim okullarının 4. sınıflarında okuyan öğrencilere metin anlama stratejilerinin öğretilmesinin mümkün olup olmadığını araştırmıştır. Toplam 20 ilköğretim okulunda 428 4. sınıf öğrencisine çözümleme, okuduğunu anlama, dinlediğini anlama testi uygulanmıştır. Yine bu testler 6 özel öğretim okulunda 9-11 yaşlarındaki 167 öğrenciye uygulanmıştır. Daha sonra 20 ilköğretim okulundan 90 tane 4. sınıf öğrencisi (37 kız, 53 erkek) ile özel okullar da 67 öğrenci (18 kız, 49

erkek) araştırma için seçilmiştir. Araştırma sonucunda karşılıklı öğretimin uygulandığı grubunun kullanılmayan gruba göre stratejik okuma ve dinleme metinlerinde daha iyi edim gösterdiği belirlenmiştir.

Wade ve Trathen okunacak metnin ana fikriyle ilgili soruların metinden önce verilmesinin okuduğunu anlamaya olan etkilerin araştırmışlardır. Araştırmaya 160 üniversite öğrencisi katılmıştır. Bir grup öğrenciye okuma öncesi beş soru sorulmuştur. Diğer gruba ise soru sorulmamıştır. Araştırma sonucunda okuma öncesi soru sorulan grubun, soru sorulmayan gruba göre çok daha önemli bilgileri, önemsiz olana göre hatırladıkları belirlenmiştir (Nist, Holschuh, 2000).

Simpson ve Nist yaptıkları araştırmada okuma öncesi sorular ile metinden not çıkarılmasını karşılaştırmışlardır. Metinden çıkarılacak notlar öğrenciler tarafından önemli noktalara, anahtar fikirlere, tanımlamalara ve metin içindeki örnekleri çıkarmalarına işaret eden stratejilerdir. Bu çalışmada öğrenciler iki gruba ayrılmıştır. Bir grup metnin bir bölümünü okuyup not almıştır. Diğer gruba, okumadan önce bazı sorular verilmiştir. Her iki gruba materyali çalışmaları için zaman verilmiştir. Daha sonra her iki gruba çoktan seçmeli sınav verilmiştir. Not alan öğrencilerin daha başarılı oldukları saptanmıştır. Sonuçta okuma öncesi soruların diğer stratejilerle birleştirilmediğinde metni anlamayı üst düzeye çıkarmadığı görülmüştür (Nist, Holschuh, 2000).

Jager, Reezigt ve Creemers (2002), öğrenme ve öğretme anlayışına dayandırılan öğretmen eğitimindeki öğretimsel davranışların etkilerini incelemiştir. İlköğretim okullarındaki sekiz öğretmen okuduğunu anlama derslerinde bilişsel çıraklık modelini, beş öğretmen de doğrudan öğretim modelini uygulamak üzere yetiştirilmiştir. Her iki deneysel grupta bulunan öğretmenlere, kullandıkları okuduğunu anlama programına uymaları için yol gösterilmiştir. Kontrol grubunda ise yedi öğretmen aynı müfredatı kullanmış ama herhangi bir öğretim ve rehberlik yapılmamıştır. Araştırma sonunda her iki deney grubunda yer alan öğretmenlerin okuduğunu anlama derslerinde, öğretimsel davranışlarının olumlu yönde değiştiği görülmüştür. Ancak öğretim sürecinde amaçlanan öğretimsel modelin tüm özelliklerinin başarıyla uygulanmadığı saptanmıştır. Her iki gruptaki öğretmenlerin, kontrol grubuna oranla genel öğretimsel özelliklerini geliştirdikleri, okumaya ve bilişüstü stratejileri kullanmaya daha fazla özen gösterdikleri saptanmıştır.

De Corte, Verschaffel ve De Van (2001), yaptıkları deneysel çalışmada dört okuduğunu anlama stratejisinin (önceki bilgileri harekete geçirme, bilinmeyen sözcükleri açıklama, metinde sunulanları şemayla gösterme, ana düşünceyi belirleme) ve bir biliş üstü stratejinin (kendini okuma sürecini düzenleme) okuduğunu anlama sürecini geliştirip geliştirmediğini saptamak için uygun öğrenme çevrelerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya beşinci sınıftan dört deney grubu (79



öğrenci) ve sekiz kontrol grubu (149 öğrenci) katılmıştır. Araştırmada “Okuma stratejileri Testi”, “Okuduğunu Anlama Testi”, “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” “Transfer Testi” uygulanmış, ayrıca okuma sırasında kullanılacak stratejileri belirlemek için görüşme yapılmıştır. Araştırma sonunda deney grubunun Okuma stratejileri Testinde, Transfer Testinde ve Görüşme Protokolünde stratejiye uyum ve okuma sırasında stratejiyi uygulamada yüksek edim gösterdikleri saptanmıştır. Ayrıca deney grubunun okuduğunu anlama testinde kontrol grubuna göre daha yüksek puan aldığı saptanmış ancak fark anlamlı bulunmamıştır. Okumaya yönelik tutumlarda ise farklılığa rastlanmamıştır.

Yukarıda yer alan okuduğunu anlama ile ilgili araştırmaların genelde ilköğretim düzeyinde, bunun yanı sıra orta ve yüksek öğretim düzeyinde yapıldığı görülmektedir. Farklı alanlarda yapılan araştırmaların sonucunda karşılıklı öğretimin ve okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin geleneksel öğretime göre okuduğunu anlama başarısı üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir.

### **Yurtiçindeki Yayın ve Araştırmalar**

Tekin (1980), okuduğunu anlama gücü ve yazılı anlatım becerisi hedeflerini gerçekleştirme bakımından okullarımızdaki Türkçe öğretiminin etkilik derecesini saptamayı amaçlamıştır. Araştırmada şu iki temel soruya cevap aranmıştır. 1) Lise ve dengi okulları bitirdikten sonra yüksek öğretim kurumlarına girebilen öğrenciler, (a) okuduğunu anlama gücü (b) yazılı anlatım becerisi özelliklerine ne derece sahiptirler? 2) öğrencilerin bu iki özelliğe yeterli düzeyde sahip olmadığı düşüncesiyle bazı yüksek öğretim kurumlarında okutulan Türkçe dersleri, (a) okuduğunu anlama gücü ve (b) yazılı anlatım becerisi özelliklerini öğrencilere kazandırmada ya da bu özellikler yönünden öğrencideki eksiklikleri gidermede ne derece etkilidir? Araştırmada veriler “Okuduğunu Anlama testi” ve “Yazılı Anlatım Becerisi testi” ile toplanmıştır. Araştırmaya ilk üç yıl Türkçe dersi okutulan Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu ile Türkçe dersi okutulmayan Hacettepe Üniversitesi'ne bağlı üç yüksek okulun (Ev Ekonomisi, Beslenme Teknolojisi ve Hemşirelik) birinci ve üçüncü sınıf öğrencileri arasından seçilen 458 kişi katılmıştır. Testler 1977-78 öğretim yılının başında ve sonunda uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda 1) Birinci sınıf öğrencileri Okuduğunu Anlama Testinde 0.47, Yazılı Anlatım Becerisi testinde 0.28 oranında başarılı olmuşlardır. Ayrıca Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu (KTÖO) öğrencilerinin başarı yüzdeleri ile Hacettepe Üniversitesi (HÜ) öğrencilerinin başarı yüzdeleri benzer bulunmuştur. 2) (a) Ön test son test uygulamasında Kız Teknik Yüksek Öğretmen



Okulu'nda bir yıl Türkçe dersi gören birinci sınıf öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Testindeki fark, son test lehine anlamlı bulunmuştur. Ancak Ön test son test uygulamasında Yazılı Anlatım Becerisi Testindeki fark anlamlı bulunmamıştır. (b) Hem KTÖO hem de HÜ birinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalamalarının üçüncü sınıf öğrencilerinin başarı ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. (c) KTÖO birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin her iki testteki başarı ortalamaları arasındaki farkın, HÜ birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin başarı ortalamaları arasındaki farktan daha büyük olduğu saptanmıştır.

Özışık (1997), yaptığı çalışmada Türkçe derslerinde metinler aracılığıyla, öğrenciye okuduklarını, tasarladıklarını doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığı kazandırmak, sözcük dağarcığını zenginleştirmek, eleştirici, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını edinmek gibi hedeflere ulaşmada etkili, kalıcı, verimli olduğu düşünülen teknikler ile geleneksel teknikleri karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma 1996-1997 öğretim yılında 6. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Toplam 144 öğrenci çalışmada yer almıştır. Deney ve kontrol grubuna "Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Düzey Testi" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe öğretiminde, metin incelemede yeni teknikler kullanarak öğretim yapılan deney grubu ile günümüzdeki uygulamalara göre öğretim yapılan kontrol grubu anlama becerisindeki başarı ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Yeni tekniklerin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tuncel (1992), yaptığı çalışmada ilkökul birinci sınıfta okuyan, çeşitli sosyo-ekonomik ve kültürel çevrelerden gelen çocuklarda okuma-anlama başarısını etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Yüksek, orta ve düşük sosyo-ekonomik düzeyde ve farklı kültürel ortamlarda yetişen 60 kız ve 55 erkek denek ile gerçekleştirilen bu çalışmada bir ders yılı süresince deneklere aşağıdaki testler uygulanmıştır. 1) E. Goodacre Kayıt Formu, 2) Wisc-R Zeka Ölçeği, 3) Reversal Test, 4) Anlamsız Hece Testi, 5) Wrat Başarı Testi I. Bölüm, 6) Okuma-Anlama Testi.

Araştırma sonucunda Goodacre Kayıt Formu sonucunda harf ve sözcük tanıyan, satır kavramına sahip, nokta, virgül, soru işareti gibi noktalama işaretlerini bilen denekler okuma-anlamada diğer deneklere göre daha başarılı olmuşlardır. Wisc-R Zeka Ölçeği sonucuna göre ise deneklerin zeka düzeyleri yükseldikçe okuma-anlama becerileri artmakta, yanlış okuma oranı azalmakta, okuma hızı artmaktadır. Anlamsız Hece Testi ve Wrat Başarı Testi'nin İmla bölümü ile ölçülen işitsel ayırma, Reversal Test ve Wrat Testi'nin İmla Öncesi bölümü ile ölçülen görsel ayırma yetenekleri sonucu da okuma-anlam başarısının bu değişkenlerden etkilendiğini göstermiştir. Ayrıca Okuma ve Anlama Test sonuçları zihinsel ve çevresel faktörlerin karşılıklı bir

etkileşim içinde okuma-anlama başarısını etkilediğini göstermektedir. Sosyo-kültürel düzey yükseldikçe okuma-anlama başarısının da sistemli bir şekilde yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bedir (1998), yabancı dil olarak İngilizce eğitim gören öğrencilerin okuma anlama derslerinde kullandıkları stratejileri belirlemek ve bu öğrencilere okuma derslerinde anlamalarını kolaylaştıracak bilişsel öğrenme stratejilerini, belirlenen eğitim programıyla kazandırmayı amaçlamıştır. Eğitim programındaki ders planları Jones'ten uyarlanmıştır. Derslerde öğrencilerin geçmişte edindikleri bilgileri uyarlamak için, soru sorma, anlam haritası çıkarma, bilineni bilinmeyenle eşleştireme ve önemli kısmı seçme gibi değişik yöntemler kullanılmıştır.

Araştırma sonuçları, bilişsel öğrenme stratejileri ile okuma anlama arasında yakın ilişki olduğunu göstermiştir. Deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubu öğrencilerine göre okuma anlama derslerinde daha fazla strateji kullandıkları ve daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Okuma anlama derslerinin bilişsel öğrenme stratejileri edinimi ile verilmesi, öğrencilerin ileri düzeyde düşünme ve edindikleri bilgileri kullanma yetilerini geliştirmiştir.

Küçük (1998), şehirleşmenin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma anlama becerisine olan etkilerini araştırmıştır. Uygulanan test ve anket sonucunda sosyo-ekonomik düzeyi düşük, orta ve üst olan öğrencilerin okuma anlama becerisinin farklı olduğu saptanmıştır.

Kafes (1998), yaptığı araştırmada metin okuma sırasında karşılaşılan anlamı bilinmeyen İngilizce sözcüklerin anlamlarını tahmin etmenin okuduğunu anlamaya katkısını araştırmıştır. Araştırmaya lise II. sınıf öğrencileri alınmıştır. 23'ü deney ve 23'ü kontrol grubunda, toplam 46 öğrenci katılmıştır. Deneysel çalışmada öğrenciler 16 ders saati boyunca 8 metin okumuşlardır. Kontrol grubunda anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamı verilirken, deney grubunda ise anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını metnin sunduğu ipuçlarından yararlanarak tahmin etme konusunda öğrenciler bilinçlendirilmiştir. Araştırmada ön test ve son test sonuçları, her iki grubun da ilerleme kaydettiğini göstermiştir. Ancak anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını metnin sunduğu ipuçlarından yararlanarak tahmin eden grubunun, diğer gruba göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Beysel (1999), çalışmasını İngiliz Dili Öğretimi Bölümü'nde eğitim gören, başarılı ve daha az başarılı metin okuru olarak nitelendirilen iki ayrı gruptaki Türk öğrencilerinin okuma esnasında kullandıkları stratejileri tespit etmek ve karşılaştırmak üzere gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla, İngiliz Dili Öğretimi Bölümü birinci sınıf öğrencilerinden, İngiliz dili seviye tespit sınavında eşdeğer puan alanlar seçilmiştir. Öğrencilerin okuma esnasında düşündüklerini sesli olarak ilettikleri ve teyp kayıtlarının yapıldığı iki farklı metin anlama çalışması yapılmıştır. Uygulamaya çoktan seçmeli

testlerde en yüksek ve en düşük puanları alan toplam 10 öğrenci denek olarak alınmıştır. Araştırma sonucunda başarılı öğrencilerin daha etkili stratejileri daha sık kullandıkları saptanmıştır.

Altunay (2000), yabancı dil olarak ileri düzeyde İngilizce bilen öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ile ön örgütleyicilerin ironik metinlerin algılanması üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmada ön test son test deseni kullanılmıştır. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı son sınıfta okuyan toplam dört sınıf araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Dört sınıftan üçü deney biri de kontrol grubu olarak kullanılmıştır. Tüm gruplara tek oturumda 23 maddeden oluşan İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ve ironiyi algılayıp algılamadıklarını saptamak amacıyla 12 okuma parçası ve 42 sorudan oluşan Başarı Testi uygulanmıştır. Bir hafta sonra her bir gruba farklı birer ön örgütleyici verilmiştir. Bir hafta sonra Başarı Testi yeniden son test olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarıyla ironiyi algılamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak ön örgütleyicilerin ironinin algılanması üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. En etkili ön örgütleyicinin sözel ön örgütleyici olduğu, bunu ise sırasıyla eylemsel ve görsel ön örgütleyicilerin izlediği saptanmıştır.

Çelikçi (2000), yaptığı araştırmada ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde gösteri yönteminin etkili olup olmadığını incelemiştir. Araştırmaya bir ilköğretim okulundan toplam 100 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veriler “Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Düzeyi Testi” ile toplanmıştır. Uygulama sonunda, Türkçe öğretiminde, okuduğunu anlamada gösteri yönteminin okuduğunu anlama başarısı üzerinde geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anılan (1998), yaptığı araştırmada 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışların gerçekleşme düzeylerini incelemiştir. Araştırmaya 997 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, hedef davranışların gerçekleşme düzeylerinin, özel okullarda, resmi okullara oranla daha yüksek olduğu ancak ilkokullar ile ilköğretim okulları arasında aritmetik ortalamalar açısından farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır. Beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışların gerçekleşme düzeyi, erken yaş grupları açısından, özel ders alan veya dershaneye giden öğrenciler açısından, kendine ait bir çalışma odasının olmasından, anne ve babanın eğitim düzeyinin yüksek olması ile aile gelir seviyesinin iyi olmasından olumlu olarak etkilenmekte, ailenin tek çocuğu olması olumsuz etkilemekte, cinsiyetin ise bir etkisi olmamaktadır.

Türkmen (2001), yaptığı araştırmada eğitim teknolojisi kullanımının okuduğunu anlama başarısına üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmaya 80 ilköğretim öğrencisi katılmıştır.

Araştırma sonucunda eğitim teknolojisi kullanarak hazırlanan öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun erişim puanları ve hatırdaki tutuma puanlarının ortalamasının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Akça (2002), yaptığı araştırmada, hikaye haritası yönteminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi olup olmadığını incelemiştir. Araştırma toplam 44 (Deney=22, Kontrol=22) öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilere 14 hikaye, 7 hafta süreyle hikaye haritası yöntemiyle işlenmiştir. Araştırma sonucunda: 1) İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve hikayenin elemanlarını doğru olarak bulabilme beceri düzeyleri üzerinde, hikaye haritası yönteminin geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 2) Hikaye haritası yönteminin, hikayenin ana fikrini bulmada, diğer hikaye elemanlarına göre daha zayıf kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özer (2002), yaptığı araştırmada ilköğretim 4. ve 5. sınıflara derse giren öğretmenlerin işbirlikli öğrenme yöntemine ilişkin fikirleri, görüşme yöntemi ile saptamaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda: 1) Öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, 2) Öğretmenlerin genel olarak işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ve kullanımı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları saptanmıştır.

Sancı (2002), ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal, ekonomik ve kültürel durumlarının, onların okuma motivasyonlarına etkisini incelemiştir. Sosyal, ekonomik ve kültürel yönden farklı yapılaraya sahip öğrencilerin bulunduğu üç ilköğretim okulundan üst, orta, alt gruplar belirlenmiştir. Araştırmada veriler Guthrie ve Wigfield'in hazırlamış oldukları "Okuma Motivasyonları Soru Listesi" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin, okumanın yeterlilik ve yarar inançlarıyla ilgili yönelimleri, başarı değer ve amaçlarıyla ilgili yönelimleri ve okumanın sosyal sebepleriyle ilgili yönelimleri ölçülmüş, alt gruba dahil olan öğrencilerin okumayla ilgili yönelimlerinin iç denetime bağlı olanları üst ve orta gruplardaki öğrencilerden daha düşük bulunmuştur. Alt grubun dış denetime bağlı olan okumayla ilgili yönelimleri ise orta ve üst gruplardaki öğrencilerden daha yüksektir. Bu da okumaya dış sebepler yüzünden yöneldiklerini göstermektedir.

Gündemir (2002), yaptığı araştırmada, ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminin ne düzeyde olduğunu ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 2000-2001 öğretim yılında Ankara'da bulunan 3 ilköğretim okulunda toplam 97 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veriler "Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Düzeyi Testi" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı olduğu görülmüştür. Okulların

bulunduğu çevrelerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeylerinin farklı olması “okuduğunu anlama becerilerini” etkilemektedir.

Luma (2002), yeni gelişmelerin ışığında hazırlanan okuma programının yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hızı, okuma hataları ve alışkanlıkları üzerinde etkilerini incelemiştir. Deneysel sınıfta yeni program, kontrol sınıfında ise geleneksel yöntemlerle bir yıl boyunca okuma eğitimi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda a) kontrol grubunda uygulanan geleneksel yöntemin öğrencilerin sesli ve sessiz okuma hızlarını, ve anlama düzeylerini artırdığı, deney grubunda uygulanan programın ise okuma becerilerini geliştirdiği, b) okuma hatalarının ve olumsuz okuma davranışlarının her iki grupta da azaldığı, fakat deney grubu öğrencilerinin uygulanan program sonucu okuma hatalarının ve olumsuz okuma davranışlarının daha belirgin bir biçimde azaldığı c) öğrencilerin okuma hızları ile okudukları metinleri anlama düzeyleri arasında pozitif ilişki varken, okuduğunu anlamayla okuma hataları arasında negatif ilişki olduğu saptanmıştır.

Coşkun (2002), yaptığı araştırmanın amacı Lise II. sınıf öğrencilerinin okuma hızları ile anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin cinsiyete, sosyo-ekonomik düzeye, çalışma ortamına ve okuma alışkanlığına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Araştırmaya Ankara'nın merkez ilçelerinden, farklı sosyo-ekonomik çevrelerde bulunan üç okuldan toplam 160 öğrenci katılmıştır. Öncelikle öğrencilerin sessiz okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyleri ve “Bilgi Toplam Formu” ile öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları, çalışma ortamları ve okuma alışkanlıklarına ilişkin bazı göstergeler belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin sessiz okuma hızları, gazete haberi metninde dakikada 155,4 sözcük; bilimsel metinde 140,4 sözcük; edebi metinde 146,8 sözcük olarak bulunmuştur. Öğrencilerin üç metindeki okuma hızlarının ortalaması ise dakikada 147,7 sözcüktür. Bu hız, gelişmiş ülkelerdeki lise öğrencilerinin okuma hızlarının çok gerisindedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri, gazete haberi metninde % 77,56, bilimsel metinde % 63,9, edebi metinde ise % 65,5 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin üç metinden aldıkları okuduğunu anlama puanlarının ortalaması ise % 69'dur. Araştırmada kullanılan her üç metin türünde de öğrencilerin sessiz okuma hızı ve anlama düzeyi arasında olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin okuma becerilerinde, metin türüne göre bazı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin cinsiyetine göre okuma becerilerinde anlamlı fark bulunamamıştır.

Kıroğlu (2002), araştırmasında okuma stratejilerinden “anamlı gruplandırma” stratejisinin, İngilizce okuduğunu anlamaya etkisi incelenmiştir. Araştırma, 2001-2002 öğretim yılı, güz ve bahar dönemlerinde, I. ve II. öğretim hazırlık sınıfları öğrencileriyle iki grupta yürütülmüştür. Öğrenciler



deney ve kontrol gruplarına rasgele atanmıştır. Toplam 36 öğrenciyle yürütülen araştırmada, “denk olmayan kontrol gruplu ön test son test deseni” kullanılmıştır. Deney grubunda okuma stratejilerinden anlamlı gruplandırma yöntemi işe koşulmuş, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle öğretim yapılmıştır.

Araştırma sonucunda 1) deney ve kontrol gruplarının erişileri arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. a) Anlamlı gruplandırma stratejisinin işe koşulmasının, deney gruplarındaki okuduğunu anlama becerisi yüksek olan öğrencilerin erişi puanları arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. b) Deney gruplarındaki okuduğunu anlama becerisi düşük olan öğrencilerin erişi puanları arasında anlamlı bir farklılık yarattığı görülmüştür.

2) Deney ve kontrol gruplarının kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık yarattığı görülmüştür. a) Anlamlı gruplandırma stratejisinin işe koşulmasının, deney gruplarındaki okuduğunu anlama becerisi yüksek olan öğrencilerin kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. b) deney gruplarındaki okuduğunu anlama becerisi düşük olan öğrencilerin kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık yarattığı görülmüştür.

Yapılan yurtdışı ve yurtiçi araştırmaların tümünün sonucunda, okuduğunu anlamamanın gerçekleşebilmesi için okuma sırasında etkin olmayı sağlayacak öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Yukarıdaki araştırmalar incelendiğinde ülkemizde genelde yabancı dilde okuma-anlama sorunlarına değinildiği görülmektedir. Bu araştırmaların, yabancı dil öğrenenlerin kullandıkları stratejileri belirlemeye yönelik olduğu, bu stratejilerin öğrenme ile ilişkisine bakıldığı ayrıca başarılı ve başarısız öğrencilerin kullandıkları stratejileri belirlemeyi amaçladığı görülmektedir.

Türkçe dersinde okuduğunu anlama ile ilgili yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunda ise öğrencilerin farklı sosyo-kültürel durumları (alt, orta ve üst) ile okuma başarıları arasındaki ilişkiye bakıldığı görülmektedir. Ülkemizde Türkçe dersi okuduğunu anlama ile ilgili yapılan araştırmaların, daha çok durum saptamaya yönelik olduğu ve farklı yöntem ve stratejiler ile ilgili çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Oysa yurtdışında okuduğunu anlama ile ilgili araştırmalarda, farklı yöntemlerin denendiği ve farklı stratejilerin kullanıldığı, bunların etkililiğine bakıldığı ve çeşitli çözüm ve öneriler geliştirildiği görülmektedir. Yurtdışında özellikle işbirlikli öğrenme ve okuduğunu anlama ile ilgili çok sayıda araştırmanın olduğu saptanmıştır. Bu nedenle bu konuda yapılmış araştırmalara, ayrı bir başlık altında yurtiçinde yapılanlarla birlikte aşağıda yer verilmektedir.

## **İşbirlikli Öğrenme ile İlgili Yayın ve Araştırmalar**

İşbirlikli öğrenme tekniklerinin; (a) okul öncesi eğitimden yetişkin eğitimine kadar her düzeyde, (b) başta yabancı dil, anadil, matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler, motor beceriler olmak üzere birçok konu alanında başarıyı artırdığı binlerce araştırma bulgusu ile kanıtlanmıştır (Açıkgöz, 1992). Aşağıda bu konu ile ilgili ulaşılan araştırmalar; a) okuduğunu anlama ve işbirlikli öğrenme, b) işbirlikli öğrenme ve tutum, c) işbirlikli öğrenme ile ilgili diğer alanlardaki yayın ve araştırmalar olarak üç alt başlık halinde yer verilmektedir.

### **a) İşbirlikli Öğrenme ve Okuduğunu Anlama ile İlgili Yayın ve Araştırmalar**

Steven, Slavin ve Farnis (1991), okuduğunu anlama stratejileri üzerinde işbirlikli öğrenme ve doğrudan öğretimin etkilerini incelemişlerdir. Araştırmada deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemi ile doğrudan öğretimi birleştirerek, kontrol grubunda ise doğrudan öğretim ve geleneksel öğretim yöntemini birleştirerek okuma parçaları üzerinde çalışmışlardır. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme grubundaki öğrenciler parçaların anafikirlerini tanımada, yeni parçaları kavramada kontrol grubuna göre daha başarılı olmuşlardır.

Skeans (1991), edebiyat dersinde işbirlikli öğrenme yöntemlerinden olan Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyonun (BİOK) etkilerini incelemiştir. Araştırmaya işbirlikli öğrenmenin kullanıldığı gruplarda 3. sınıftan 310 öğrenci ile 24 öğretmen, 5. sınıftan 320 öğrenci ile 18 öğretmen katılmıştır. Araştırmada istatistiksel olarak aşağıda belirtilen alanlarda anlamlı farka rastlanmıştır: (1) 3. sınıftan sözcük bilgisinde BİOK'un uygulandığı grupta yüksek başarı elde edilmiştir. (2) 5. sınıfta okuduğunu anlama ve dilde BİOK'un uygulandığı grupta büyük başarılar elde edilmiştir. (3) BİOK'ın uygulandığı 3. sınıfta öğretmenlerin öğrenciler üzerinde büyük etkide bulunduğu ve öğrencilerin başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Rapp (1991), yaptığı çalışmada Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon'un (BİOK) sözcük, imla ve okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca bu çalışmada BİOK'un kullanımının öz-saygı üzerindeki etkileri de saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmaya 88 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin ondokuzu düşük başarılı ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerdir. Araştırma sonucunda BİOK'un kullanıldığı deney grubu ve normal öğretim yapılan kontrol grubu arasında okuduğunu anlama, sözcük ve imla kullanımındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır. Ayrıca BİOK yönteminin deney grubunda yer alan öğrencilerin öz-saygıları üzerinde olumlu etkileri olduğu saptanmıştır.



Wilson (1991), yaptığı çalışmada işbirlikli öğrenmenin okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini incelemiştir. Buna ek olarak ayrıca işbirlikli öğrenmenin cinsiyet üzerindeki etkilerini de araştırmıştır. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı sınıftaki öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha başarılı olduğu saptanmıştır. İşbirlikli öğrenmenin kullanıldığı gruptaki erkek öğrenciler ile işbirlikli öğrenmenin kullanılmadığı gruptaki erkek öğrenciler arasında farklılığa rastlanmamıştır. Ancak işbirlikli öğrenmenin kullanıldığı gruptaki kız öğrenciler işbirlikli öğrenmenin kullanılmadığı gruptaki öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır.

Chapman (1991), yaptığı çalışmada işbirlikli öğrenme yöntemi ve doğrudan öğretim yönteminin sözel öğrenme stratejileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma Albahama'nın Kuzeydoğusunda 62 tane 9. sınıf öğrencisi katılmıştır. Kontrol grubunda yer alan 33 öğrenciye sözel öğrenme stratejileri doğrudan öğretim yöntemi ile verilmiştir. Deney grubunda yer alan 29 öğrenciye ise aynı müfredat işbirlikli öğrenme ile verilmiştir. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme grubunda yer alan öğrencilerin daha yüksek düzeyde başarı elde ettikleri saptanmıştır. İşbirlikli öğrenme grubunda yer alan öğrencilerin anatomi, analogi ve okuduğunu anlamada daha yüksek düzeyde başarı elde ettikleri belirlenmiştir. Diğer alanlarda farklılık görülmemiştir.

Uttero (1992), yaptığı çalışmada öğretimsel modele entegre edilmiş Öğretim-Model-İşbirliği (ÖMİ) modelini geliştirmiş ve değerlendirmiştir. Araştırmada iki bileşen vardır; (a) Beş tane anlama stratejisini biçimlendirme (önceki bilgileri planlama, tahmin, kavram haritalama, özetleme ve soru sorma), (b) bu stratejileri işbirlikli öğrenme ile uygulama. Araştırmaya Fen dersinde, 4. ve 6. sınıflardan 179 öğrenci katılmıştır. Deney grubunda öğretmenler bu stratejileri kullanarak model olmuş, daha sonra öğrenciler bu stratejileri işbirlikli öğrenme grubunda birlikte çalışarak kullanmışlardır. Veriler Gates MacGinitie Okuma Testi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda ÖMİ'nin anlamayı, hatırlamayı, kavram kazanımı ve öğrenmeye yönelik tutumları artırmada yararlı olduğu saptanmıştır.

Winsky (1993), yaptığı çalışmada öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmeleri üzerinde iş yapısı ve iş çıktılarının etkilerini incelemiştir. Araştırmaya 2., 4., 6., 8. sınıflardan 147 öğrenci alınmıştır. Öğrenciler rastgele iki iş yapısı grubuna ayrılmıştır; (1) bireysel, yarışmacı iş yapısı, (2) işbirlikli öğrenme grubu. Öğrenciler farklı iş yapıları içerisinde, okuduğunu anlama etkinliklerinde bulunmuşlardır. Araştırma sonucunda alt sınıftaki öğrencilerin üst sınıflardaki öğrencilere göre daha fazla çabaya yüklemeye buldukları saptanmıştır. İşbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilerin, yarışmacı-bireysel grupta bulunan öğrencilere göre daha fazla yeteneğe yüklemeye yaptıkları saptanmıştır.

Adams (1995), öğrencilerin başarısı ve benlik saygısı üzerinde işbirlikli öğrenmenin etkilerini araştırmıştır. Araştırmaya 108 öğrenci katılmıştır. 108 öğrencinin 54'ü öğrenme güçlüğü çeken, yavaş öğrenen ve özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerdir. Normal süreçte öğrenen 64 öğrencinin 40 'ı üstün zekalı, 14'ü ise ortalama öğrencilerdir. Araştırmada yarı deneysel dizayn kullanılmıştır. Üç deney sınıfında Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri yöntemi, iki sınıfta ise geleneksel stratejiler kullanılmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak bölüm testi, sözcük testi ve kitaplarından okuduğunu anlama testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda ÖTBB yönteminin kullanıldığı orta derecede engelli ve normal süreçte öğrenen öğrencilerin, okuduğunu anlamada, akademik başarılarını yüksek düzeyde artırdığı belirlenmiştir. Benlik saygısında iki grup arasında farka rastlanmamıştır. Sadece orta derecede engelli öğrenciler ele alındığında benlik saygısının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Açıkgöz (1997b), işbirlikli öğrenme ve grupla yarışma uygulanan gruplardaki öğrencilerin, yabancı dil metinlerini okuyup anlamaları sırasında ortaya çıkan bilişsel süreçleri saptamak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmaya yaşları 21-24 arası değişen, orta düzeyde İngilizce bilen, akademik kariyer yapan ve üniversitede öğretim görevlisi olarak çalışan 8 denek katılmıştır. Araştırma verileri, kısa yanıtli okuduğunu anlama sınavları ve uyarılmış hatırlatma yöntemi ile toplanmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre yetişkinlerin metinlerin ana fikrini bulurken bilmedikleri sözcüklerin anlamını bulma gibi bir strateji izledikleri saptanmıştır. Bu araştırmaya göre grup yarışması uygulaması, bu stratejinin çok etkili bir strateji olmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca denekler, yarışmaya yatkın ve işbirlikli öğrenme stratejileri konusunda deneyimli olmalarına rağmen grupla yarışma sırasında yarışmacı düşüncelere kapılmış ve öğrenme amaçlı davranmak yerine edim amaçlı davranışlar göstermişlerdir. Araştırma bulgularının ortaya koyduğu bir başka sonuç, grupla yarışma ve işbirlikli öğrenmenin okuduğunu anlama başarıları üzerinde aynı derecede etkili olduğudur.

Klingner, Vaughn, Schumm (1998), okulda genel eğitim, kültürel ve dilsel farklılıkları içeren heterojen gruplarda işbirlikli stratejik okuma (İSO) öğrenme yaklaşımının etkililiğini araştırmışlardır. Deney grubunda 3 sınıftan toplam 85 öğrenci, kontrol grubunda 2 sınıftan toplam 56 öğrenci araştırmaya alınmıştır. Öğrenciler öğrenme yetersizliği olanlar ve yetenekli olanlar şeklinde tanımlanmış, dil yeteneği açısından da ana dili İngilizce olanlar ve sonradan İngilizce'yi öğrenenler olarak ikiye ayrılmıştır.

Araştırmada veriler Stanford Başarı Testi, İçerik ölçümü (konuya ilişkin 50 soru) ve video kayıtları ile toplanmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilere araştırmacı tarafından aşağıdaki

stratejiler öğretilmiştir. a) Göz At: Öğrencilerin pasajı okumadan önce başlığını, içeriğini tahmin etmelerini ve konu ile ilgili ne bildiğini içermektedir. b) Bak İncele: Metin anlamlı olmadığında düzene sokma stratejilerini kullanma, okuma sırasında pasajdaki zor sözcük ve kavramları tanımlayarak anlamayı izleme. c) Özünü Al: Paragraftaki en önemli fikri belirlemeyi amaçlamaktadır. d) Toparla: Okumadan sonra öğrenileni özetlemek, öğretmenin metinden sorabileceği soruları sormak. Deney grubunda bu stratejiler, işbirlikli öğrenme ile birlikte kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda deney grubunda bulunan öğrencilerin zamanlarının önemli bir bölümünü akademik içeriği tartışarak geçirdikleri ve devamlı olarak öğrenme stratejisi kullandıkları saptanmıştır. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla kazanım elde ettikleri ancak içerik ile ilgili bilgilerde kazanımların eşit olduğu saptanmıştır. Karşılıklı öğretimin, tartışma sırasında genellikle ilgili olmayan öğrencilerin ilgisini çekmekte etkili olduğu saptanmıştır. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrenme yetersizliği olan ve İngilizce'si sınırlı olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak farka rastlanmamıştır.

Klinger, Vaughn (1998), ikinci dil olarak İngilizce'yi kullanan öğrenme yetersizliği olan öğrencilerin, okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi için sağlanan iki yaklaşımın etkilerini araştırmıştır. Bu yaklaşımlardan biri farklı yaşlarda olan öğrenci gruplarında karşılıklı öğretim, ikincisi ise işbirlikli öğrenme gruplarında karşılıklı öğretimdir. 6. 7. sınıftan İngilizce'yi ikinci dil olarak öğrenen, aynı zamanda öğrenme yetersizliği olan 26 öğrenci (12, 13, 14, 15 yaşlarda) araştırmaya alınmıştır. Veriler Woodcock-Johnson Başarı Testi ve Woodcock Language Proficiency Battery, Gates-MacGinite Okuduğunu Anlama Testi ve Pasajı Anlama Testi ile toplanmıştır. Ayrıca araştırmacının ve öğrencilerin günlük notları kullanılmıştır. Öğrenciler metni okurken aşağıdaki altı strateji birlikte verilmiştir: Parçanın ne hakkında olduğunu tahmin etme, konuya ilişkin şimdiye kadar bildikleri beyin fırtınası, okurken anlamadıkları sözcük ya da deyimleri açıklama, paragrafın ana fikrinin altını çizme, ana fikri söyleme, paragraf ya da pasajdaki önemli ayrıntıları özetleme, pasaja ilişkin soru sorma ve yanıtlama.

Araştırma sonucunda öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun strateji öğretiminden yararlandığı, başlangıçtaki okuma düzeyi ve sözel dil becerisinin başarıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Grupların her ikisinde de öğrencilere araştırmacı tarafından sağlanan destek en aza indirildiğinde bile öğrencilerin okumadaki gelişimlerinin devam ettiği saptanmıştır.

Neubauer (2000), yaptığı araştırmada işbirlikli öğrenmenin okuduğunu anlama başarısını artırıp artırmadığı incelemiştir. Araştırmaya on sekiz ortaöğretim ikinci kademedeki yaklaşık 360 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler toplam sekiz gün eğitim almışlardır. Dört gün doğrudan öğretim

eğitimi, izleyen dđrt günde ise işbirlikli öğrenme eğitimi almışlardır. Son test işlenen konu sonunda her gün öğrencilere verilmiştir. *t* testi kullanılarak doğrudan öğretim ve işbirlikli öğrenme karşılaştırılmıştır. Araştırma sonunda düşük başarılı öğrencilerin okuma başarılarının işbirlikli öğrenme ortamında arttığı görülmüştür. İşbirlikli öğretim ve doğrudan öğretim karşılaştırıldığında, işbirlikli öğrenme grubu lehine anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür.

Aksakal (2002), ilköğretim 4. sınıf Türkçe eğitiminde işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğretime göre etkili olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmada okuma eğitimi odak alınmış, okuma etkinlikleri, yazma, dinleme etkinlikleriyle birlikte yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun “okuduğunu anlama başarısı” ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu lehine olumlu farklılıklar olduğu saptanmıştır.

Yaman’ın (1999), yaptığı araştırmanın amacı, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinin okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama (bir okuyucudan, konuşmacıdan ya da bir yayın aracından) başarıları üzerinde, Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon (BİOK) tekniğinin uygulandığı deney grubu ile tüm sınıf öğretimine dayalı geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında akademik başarı ve Türkçe dersine ilişkin tutumlar açısından anlamlı farkların olup olmadığını sınınamaktır. Araştırmada orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir devlet ilköğretim okulunda okuyan 81 öğrenci, deney ve kontrol gruplarını oluşturmuştur. Veriler “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, “Dinlediğini Anlama Başarı Testi” ve “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, akademik başarı açısından, BİOK tekniğinin tüm sınıf öğretimine göre daha etkili olduğu görülmüştür. Tutum ölçeğinde ise BİOK’un uygulandığı deney sınıfında bir alt ölçek hariç diğer üç alt ölçek açısından deney sınıfı lehine anlamlı farklılıkların olduğu saptanmıştır.

Doğan (2002), işbirlikli ve geleneksel sınıflarda strateji öğretiminin, okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırdada tutma üzerindeki etkilerini ve bu etkilerin cinsiyetle olan ilişkisini incelemiştir. Deneysel çalışma 4. sınıflardan toplam 154 öğrenci ile dört grup üzerinde yürütülmüştür. Strateji öğretimi, birinci deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak, ikinci deney grubunda ise geleneksel sınıf ortamında yapılmıştır. Kontrol gruplarında ise strateji öğretimi yapılmamıştır. Araştırma verileri, Okuduğunu Anlama Testleri ve Başarı Güdüsü Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonunda, strateji öğretiminin okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırdada tutuma üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. İşbirlikli ve geleneksel sınıflarda yapılan strateji öğretiminin etkileri arasında, önemli farklılıkların olmadığı saptanmıştır. Strateji

öğretiminin, okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırdaki tutuma üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermediği belirlenmiştir.

Ghaith (2003a) yaptığı çalışmada Birlikte Öğrenme tekniğinin okuduğunu anlama başarısı, akademik öz-saygı ve okula yabancılaşma duygularının azaltılması üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmaya 56 (29 kız, 27) orta öğretim öğrencisi katılmıştır. Sonuçlar deney ve kontrol grubunda akademik özsaygı ve okula yabancılaşma duyguları üzerinde önemli farklılıkların olmadığı saptanmıştır. Ancak İngilizce (yabancı dil olarak öğretiminde) okuduğunu anlam başarısı üzerinde önemli farklılıklar olduğu saptanmıştır.

Yukarıdaki araştırmalarla, işbirlikli öğrenmenin okuduğunu anlama başarısını artırdığı ve karşılıklı öğretimden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Yurtdışındaki araştırmaların sonucunda, okuduğunu anlamının başarılı bir şekilde gerçekleşebilmesi için okuma sırasında etkin olmayı sağlayan işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılması gerektiği görülmektedir. Oysa ülkemizde işbirlikli öğrenme ve okuduğunu anlama ile ilgili yapılan yayın ve araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle ilköğretim Türkçe dersinde okuduğunu anlama başarısı üzerinde işbirlikli öğrenme yönteminin etkilerine ilişkin deneysel bir araştırmanın yapılması alanyazına önemli katkılar sağlayacaktır. Aşağıda işbirlikli öğrenme ve tutum ile ilgili araştırmalara yer verilecektir.

### **b) İşbirlikli Öğrenmenin Tutum Üzerindeki Etkileri İle İlgili Yayın ve Araştırmalar**

Eğitim sürecinde tutum önemli bir yere sahiptir. Yapılan araştırmalar, öğretimsel süreçte öğrencilerin sahip oldukları olumlu tutumlarının, başarılarını olumlu yönde etkilediği göstermiştir. İşbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin tutumları üzerinde etkilerinin olması araştırmacıların dikkatini çekmiş ve farklı alanlarda ve düzeylerde konuya ilişkin araştırma ve yayınlar yapılmıştır. Aşağıda bu konuya ilişkin araştırmalara yer verilmektedir.

Kosters (1991), yaptığı çalışmada lise tarih dersinde işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin başarı ve tutumları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada deneysel desen kullanılmıştır. Ön test olarak her iki grubu da başarı testi ve tutum ölçeği verilmiştir. Deney grubunda işbirlikli öğrenme tekniklerinden Öğrenci Takımı Başarı Bölümü (ÖTBB), kontrol grubunda ise geleneksel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda işbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilerin ön teste göre başarı durumlarının arttığı saptanmıştır. Ancak kontrol grubu ile deney grubu arasında önemli bir farka rastlanmamıştır. Tutum ölçeğinde ise deney grubu lehine farka rastlanmıştır.



Gömlüksiz (1993), işbirlikli öğrenme yönteminin demokratik tutumlar ve başarı üzerindeki kalıcılığını araştırmıştır. Araştırma sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Veriler, başarı testi ve tutum testi uygulaması ile toplanmıştır. İşbirlikli öğrenme yönteminin demokratik tutumlar ve başarı üzerindeki kalıcılığını belirlemek içinse tutum testi ve başarı testi öğrencilere bir ay ve bir yıl sonra tekrar uygulanmıştır. Araştırma sonunda başarı açısından işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca işbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney grubu lehine tutumlar açısından da anlamlı farklar saptanmıştır. Yapılan kalıcılık uygulamalarının birincisinde başarı testi bir ay ve bir yıl sonra iki kez, tutum testi de bir yıl sonra bir kez daha uygulanmıştır. Kalıcılık uygulamasının sonuçlarına göre bir ay sonra yapılan uygulamada öğrencilerin başarısı üzerinde işbirlikli öğrenmenin daha etkili olduğu, ikinci kalıcılık uygulamasında ise anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır. Tutumla ilgili kalıcılık uygulamalarında ise her iki grupta da azalma saptanmış, ancak deney grubu lehine anlamlı farklar devam etmiştir.

Kath ve arkadaşları (1994), araştırmalarında, bireysel dönüt etkisi, işbirlikli öğrenme gruplarındaki başarı, tutum ve davranış üzerinde grup dönüt etkisini karşılaştırmışlardır. Araştırmaya 56 sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Onbir hafta süreyle 14 sınıf karışık olarak işbirlikli öğrenme gruplarıyla çalışmışlardır. Öğrenciler; övgü, destekleme, bilgi isteme, bilgi verme, yardım isteme ve yardım verme gibi sosyal beceriler konusunda yetiştirilmişlerdir. Öğrenciler hedeflenen davranışlar içinde sadece grup üyelerinin arkadaşça nasıl bütünleştiği ile ilgili olarak hem bireysel hem de grup halinde dönüt almışlardır. Bireysel dönüt; öğrenci başarı güdüsü, gerçek başarı, grup üyeleri arasında aynı başarının artması yönünden grup dönütünden daha etkili olmuş ve işbirlikli öğrenme gruplarında daha yüksek başarı sağlanmıştır. Bireysel ve grup dönütleri karşılaştırıldığında, grup üyeleri arasında daha olumlu ilişki ve olumlu tutumlar gözlenmiştir.

Oral (1995), yaptığı araştırmada ilköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yer alan "Güzel Yurdumuz Türkiye" ünitesinin öğretiminde, işbirlikli öğrenme ile küme çalışması yönteminin; öğrencilerin erişileri, öğrenilenlerin kalıcılığı ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada, İşbirlikli öğrenme yönteminin (Birleştirme II) uygulandığı deney grubu ile küme çalışması yönteminin uygulandığı kontrol grubunun uygulama sonunda tutum puanları arasında anlamlı fark saptanmış ve işbirlikli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin tutumlarının olumlu yönde gelişmesinde daha etkili olduğu görülmüştür. Her iki grubun son test erişi puanları ve öğrenilenlerin

kalıcılığına ilişkin puanları arasında anlamlı fark gözlenmiş ve burada da işbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilerin son test puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Bilen (1995), işbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi ve güdüsel süreçler üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada veriler ders kayıtları, Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği, başarı testi ve gözlem formu ile toplanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, işbirlikli öğrenme yöntemi müzik bilgilerinin öğrenilmesinde, nota ile öğrenme yöntemine göre anlamlı bir fark oluşturmazken, yöntemin, kulaktan notalı öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca işbirlikli öğrenme yönteminin diğerlerine göre güzel şarkı söyleyebilme becerisi, müziksel işitme becerileri, müziğe ilişkin olumlu tutum ve müziğe ilişkin güdünün gelişmesi üzerinde daha etkili olduğu belirlenmiştir. İşbirlikli öğrenmenin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin derse karşı coşkulu, ilgili olduğu gözlenmiş ve derse katılımlarının arttığı saptanmıştır.

Stevens ve Slavin (1995), öğrencilerin başarı, tutum ve sosyal ilişkileri üzerinde işbirlikli öğrenmenin etkilerini incelemiştir. Araştırma ilkökul öğrencileri üzerinde iki yıl sürede yapılmıştır. Araştırmada, iki yıl süreyle işbirlikli öğrenme yapan bir okulla, geleneksel öğrenme yapan okullardaki öğrenciler karşılaştırılmıştır. Öğrenciler bir yıllık uygulamanın sonunda sözcükleri anlama konusunda önemli bir başarı elde etmişlerdir. İkinci yılın sonunda ise işbirlikli öğrenme uygulanan okuldaki öğrenciler, diğer gruptaki öğrencilere göre okuma parçalarındaki sözcükleri anlama, okuduğunu anlama, dili kullanma ve matematiksel hesaplama yapma konularında büyük bir başarı göstermişlerdir. Ayrıca işbirlikli okulda öğrenciler arasında daha iyi sosyal ilişkiler kurulmuş ve yetersiz öğrenciler, geleneksel okulda öğrenim gören arkadaşlarına oranla sosyal olarak daha çok ve kolay kabul görmüşlerdir.

Brush (1997), tümleştirilmiş öğretim sisteminin işbirlikli öğrenme ile kullanılmasının, öğrenci başarısı ve tutumları üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada matematik dersinde bilgisayar ve işbirlikli öğrenmenin birlikte kullanıldığı sınıflar deney grubu olarak, sadece bilgisayarın kullanıldığı sınıflar ise kontrol grubu olarak kullanılmıştır. Araştırmaya 5. sınıflardan 65 öğrenci katılmıştır. Veriler başarı testi, gözlem formu kullanılarak toplanmış ve kontrol gruplu ön test son test deney deseni kullanılmıştır. Araştırma sonunda, işbirlikli öğrenme grupları ile bilgisayarda matematik çalışan öğrencilerin başarılarının ve tutumlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Lindquist (1996), işbirlikli öğrenmenin muhasebe derslerinde benlik saygısı, kişilerarası ilişki kurma, başarı ve tutum üzerindeki etkilerini ve bu etkilerle cinsiyet ilişkilerini incelemiştir. 72 öğrenci (42 erkek, 34 bayan) bir dersin gereği olarak orta düzeyde muhasebe kavramları, prensiplerin entegrasyonu ve uygulanmasını gerektiren beş haftalık bir finansal muhasebe



simülasyonunu tamamlarını gerektiren bir araştırmaya katılmışlardır. Araştırmada Birleştirme II tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, işbirlikli öğrenmenin, öğrencilerin tutumlarında, benlik saygılarında, kişilerarası ilişki kurabilme yeteneği ve algılanan başarı üzerinde olumlu etkiler yapmıştır.

Whicker, Bol ve Ninnery (1997), işbirlikli öğrenmenin ortaokul matematik sınıfında öğrencilerin başarı ve tutumları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma sonunda işbirlikli öğrenme gruplarındaki öğrencilerin son test puanları karşılaştırma gruplarındaki öğrencilerin son test puanlarından daha yüksek ve daha anlamlı çıkmıştır. Araştırma sonuçları işbirlikli öğrenmeye karşı öncelikli uygun yanıtlar göstermiştir.

Sarıtaş (2000), yaptığı araştırmada ilköğretim okulu dördüncü sınıf öğrencilerinin Beden Eğitimi dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile yarışmalı öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubu arasında, akademik başarı açısından ve derse yönelik tutumları bakımından fark olup olmadığını incelemiştir. Araştırmaya 1996-1997 öğretim yılı ikinci yarısında, ilkokulu dördüncü sınıf öğrencilerinde 2 sınıfta öğrenim gören toplam 97 öğrenci alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun lehine, öğrencilerin Beden eğitimi dersine karşı tutumlarında ve akademik başarıları bakımından anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür.

Toros (2001), yaptığı çalışmada bilgisayar okuryazarlığının öğretilmesinde işbirlikli öğrenme yönteminin benzeşik ve ayrışık gruplardaki öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırma 1999-2000 öğretim yılında Arı Koleji'ne devam eden iki beşinci sınıfta toplam 48 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Öğrenciler bir önceki yılın bilgisayar okuryazarlığı dersi notlarına ve cinsiyetlerine bakılarak gruplara bölünmüştür. Bütün gruplarda işbirlikli öğrenme tekniğinden "Birleştirme tekniği" kullanılmıştır. Araştırmada ön test- son test deney deseni kullanılmıştır. Araştırma sonunda, işbirlikli öğrenme koşullarında gerçekleştirilen bilgisayar okuryazarlığının öğretiminde ayrışık gruplardaki öğrencilerin bilişsel erişimi düzeyleri ile benzeşik gruplardaki kız ve erkek öğrencilerin bilişsel erişimi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. İşbirlikli öğrenme koşullarında gerçekleştirilen bilgisayar okuryazarlığının öğretiminde, benzeşik gruplardaki kız öğrencilerin lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Brewer, Klein ve Mann (2003), yaptıkları araştırmada, okula tekrar dönen yetişkin öğrencilerin, küçük grupta öğrenme ve yakın etkileşim gruplarında başarı güdüsü, tutum ve etkileşimleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmaya üniversiteye tekrar dönen 109 öğrenci katılmıştır. Veriler Yakın Etkileşim Ölçeği, Gözlem Ölçeği, Tutum Ölçeği ve Başarı Testi ile toplanmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin bireysel çalışmadan çok küçük grup

grup uygulamalarını tercih ettikleri saptanmıştır. Öğrenci başarısı açısından her iki grupta da farka rastlanmamıştır. Ancak işbirlikli etkileşimsel gruplarda, yüksek yakın etkileşim grupları düşüklere göre daha çok işe odaklı grup çalışmaları göstermiştir. Ayrıca küçük grup çalışmalarında başarı güdüsü, tutumlar, hoşlanma ve öğrenme için güvene ve daha fazla öğrenmeye inancının arttığı saptanmıştır.

Ghaith (2003b) yaptığı çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını, okumaya yönelik tutumlarını ve Birleştirme II tekniğine yönelik algılarını araştırmıştır. Araştırmaya İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen 111 sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada ön teste ve son teste öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını ile yönteme ilişkin algılarını belirlemek için iki ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonucunda okumaya yönelik tutumlar ile başarı arasında olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Birleştirme II deneyimleri ile okumaya yönelik tutumlar ile başarı arasında ilişki olmadığı saptanmıştır. Yüksek-düşük başarılı öğrenciler ile kız-erkek öğrenciler arasında okumaya yönelik tutum, başarı ve Birleştirme II deneyimlerine ilişkin algılarında önemli farklılıklar belirlenmiştir. Yüksek başarılı olanların ve kız öğrencilerin daha olumlu tutuma sahip olduğu saptanmıştır.

İşbirlikli öğrenmenin tutum üzerindeki etkileri ile ilgili yapılan araştırmaların Müzik, Fen, Matematik, Sosyal Bilgiler, Bilgisayar, Muhasebe, Beden ve Bilgisayar alanlarında yapıldığı görülmektedir. Yukarıdaki farklı alanlarda yapılan tüm araştırmalarda, işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğretim yöntemlerine göre, öğrencilerin içeriğe ve derse yönelik tutumları üzerinde olumlu etkileri olduğu saptanmıştır. Ülkemizde, Türkçe dersi okuduğunu anlama çalışmalarında, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkilerine ilişkin araştırmaya rastlanmamıştır. Bu alanda araştırmaların yapılmasına gereksinim vardır.

### **c) İşbirlikli Öğrenme ile İlgili Diğer Alanlarda Yapılan Yayın ve Araştırmalar**

İşbirlikli öğrenme ile ilgili yukarıda yer alan alt başlıklarda işbirlikli öğrenmenin okuduğunu anlama başarısı ve tutum üzerinde etkili olduğu görülmektedir. İşbirlikli öğrenme ile ilgili diğer alanlarda yapılmış olan araştırmaların, öğrencilerin başarıları üzerinde nasıl etkide bulunduğu ve alanyazında bu konuya ilişkin önemli katkılar sağlayan araştırmalara bu alt başlık altında yer verilecektir. Öncelikle yurtdışındaki daha sonra yurt içindeki yayın ve araştırmalara yer verilecektir.

### Yurtdışındaki Yayın ve Araştırmalar

Slavin (1980), "İşbirlikli Öğrenme" adlı makalesinde işbirlikli öğrenmenin etkililiğine ilişkin incelediği 28 araştırmada, farklı işbirlikli öğrenme tekniklerini birbirleriyle ve geleneksel yöntemlerle karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda; işbirlikli öğrenmenin akademik başarı, arkadaşlık ilişkileri ve farklı etnik gruplar arası ilişkileri iyileştirmede olumlu etkileri olduğu saptanmıştır.

Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson ve Skon (1981), işbirlikli, yarışmacı ve bireyselleşmiş hedef yapılarının başarı üzerindeki etkileri üzerinde bir meta-analiz yapmışlardır. Bu çalışmada 122 çalışma değerlendirilmiştir. Yapılan meta-analiz değerlendirmeleri sonucunda, işbirliğinin bireyler arası yarışma ve bireysel çabalardan daha etkili olduğu; gruplar arası yarışma ile işbirliği, bireyler arası yarışma ve bireysel çabalar arasında fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

Perreault (1982), yaptığı araştırmada işbirlikli öğrenme yönteminin Bloom Taksonomisinin bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarını içeren bilişsel başarılar üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma iki ortaokulda deneysel olarak gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda işbirlikli öğrenme, kontrol grubunda ise işbirlikli yöntemlerin olmadığı ortamda dersler yapılmıştır. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme grubunda bilgi ve anlama düzeyi, işbirlikli öğrenmenin olmadığı gruba göre önemli farklılıklar göstermiştir. Uygulama düzeyinde her iki grup arasında farka rastlanmamıştır. Sonuç olarak işbirlikli öğrenmenin bilgi ve anlama başarısını artırdığı görülmüştür.

Okebukla (1986), işbirlikli öğrenme, yarışma ve bireysel çalışmanın laboratuvar çalışmalarına yönelik tutumlar üzerindeki etkilerini ve bu etkinin cinsiyete göre değişip değişmediğini incelemiştir. Araştırmaya 9. sınıfa devam eden 113 öğrenci katılmıştır. Biyoloji dersi laboratuvar çalışmaları sırasında yapılan araştırmanın bulgularına göre; işbirlikli öğrenme yapan grubun laboratuvar çalışmalarına yönelik tutumlarının diğer gruplara göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. İşbirlikli öğrenme, kız öğrencilerin tutumları üzerinde daha etkili olmuştur.

Mavarech ve Susak (1993), yaptıkları çalışmada işbirlikli-tam öğrenme yöntemlerinin etkileri ve öğrencileri sorgucu davranışları, yaratıcı ve başarıları üzerindeki unsurlarının her birini incelemişlerdir. Araştırma ilkökul 3. ve 4. sınıftan 271 öğrenci üzerinde gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda, işbirlikli tam öğrenme ve tam öğrenme öğrencilerinin kontrol gruplarından daha yüksek not aldığı, işbirlikli öğrenme gruplarında yaratıcı ve soru sorma becerilerini düzenleyen daha çok ölçme üzerine çok daha yüksek not aldığı görülmüştür.

Lazarowitz, Lazarowitz ve Baird (1994), tarafından yapılan araştırmada, işbirlikli öğrenmenin fen öğretim başarısı ve duyuşsal ürünler üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada deney grubunda birleştirme-tam öğrenme yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmaya 120 lise öğrencisi

katılmıştır. Deney grubundaki öğrenciler, akademik ürünler bakımından anlamlı derecede yüksek başarı göstermiştir. Yazılı yoklamalarda, toplam yazılı puanlarında ve fikir sayısında, gruplar arasında anlamlı farklar çıkmamıştır. Birleştirilmiş tam öğrenme grubunda, öğrencilerde sınıf içinde ilgi, arkadaşlık ve benlik saygısı yüksek derecede anlamlı çıkmıştır.

Quin, Johnson ve Johnson (1995), yaptıkları araştırmada problem çözme üzerinde yarışma ve işbirliği çabalarının etkilerini karşılaştırmışlardır. Bu araştırmada 1929 ve 1993 yılları arasında yayımlanan 46 çalışmayı inceleyerek problem çözme ölçmelerinin tiplerini dört katagoride sınıflandırılmışlardır. Bunlar (a) dil bilimi (konuşma ve yazma dilinden çözme), (b) dilbilimsel olmayanlar (semboller, matematik, motor etkinlikler), (c) iyi tanımlanmış çalışmalar ve çözümler, (ç) kötü tanımlanmış çalışmalar ve çözümlerdir. Araştırma sonucunda, işbirliği takımlarının problem çözmenin dört çeşidi üzerinde yarışma gruplarına göre daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Lampe ve Rooze (1996), yaptıkları araştırmada, işbirlikli öğrenmenin Sosyal Bilgiler dersinde akademik başarı ve benlik saygısı üzerindeki etkilerini ve cinsiyet ile ilişkilerini araştırmışlardır. Araştırma ilköğretim 4. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya iki ilköğretim okulunun sekiz 4. sınıfından toplam 105 öğrenci katılmıştır. Araştırma 12 hafta sürmüştür. Veriler, Sosyal Bilgiler başarı testleri ve Coopersmith Benlik Saygısı Çizelgesi ile toplanmıştır. Araştırma deney gruplarında işbirlikli öğrenme tekniklerinden Birleştirme II ve Grup Araştırması tekniği, kontrol gruplarında ise geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, başarı açısından deney grupları lehine anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Ancak gruplar arasında cinsiyetin herhangi bir etkisi görülmemiştir. Hem kız hem de erkek öğrencilerin işbirlikli öğrenme yönteminden eşit derecede yarar sağladıkları saptanmıştır. Benlik saygısı açısından gruplar karşılaştırıldığında ise deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Cinsiyete göre sonuçlar incelendiği zaman benlik saygısındaki farklılıkların, kullanılan eğitimsel yaklaşıma bağlı olmadığı belirlenmiştir. Ancak sonuçlar benlik saygısındaki kazanımların hem deney hem de kontrol grubunda, erkeklerin kızlardan daha yüksek puanlar aldıklarını göstermektedir.

Nichols (1996), yaptığı çalışmada, lise geometri dersindeki öğrenci güdüsü ve başarısı üzerinde işbirlikli öğrenme yönetimlerinden, Öğrenci Takımları Başarı Bölümlerinin (ÖTBB) etkilerini incelemiştir. 80 öğrenci, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubuna ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulandığı deney grubuna rastgele atanmıştır. Geometri başarısı için Temel Beceri Testi ve öğretmen tarafından yapılan sınav sonuçları kullanılmıştır. İşbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilerin geometri başarısı, etkililik, geometriye özgü değer verme, öğrenme hedefi yöneliminde kontrol grubundan anlamlı olarak daha fazla kazanç elde ettiği gözlenmiştir. İşbirlikli

öğrenme grubundaki öğrencilerin dersin işleme stratejilerini kullandıkları saptanmıştır. İşbirlikli öğrenme yapısı ve güdü teorisinin uygulamaları tartışılmıştır.

Dubors, işbirlikli öğrenme yönteminin birinci sınıf öğrencilerinin matematik dersine ilişkin tutumlarına ve akademik başarılarına olan etkisini incelemiştir. Çalışmada 26 öğretmen ile 86 sınıfta yer alan 2175 öğrenci katılımıyla 18 hafta sürmüştür. Çalışmada yarı deneysel bir model kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, hesaplama becerilerinin gelişiminde ve matematiksel kavramların biçimlendirilmesinde, işbirlikli öğrenme tekniklerinin kullanıldığı deney gruplarının lehine anlamlı farklar saptanmış, matematik dersine ilişkin tutumlar açısından anlamlı bir fark saptanmamıştır (Gömlüksiz, 1997).

Armstrong (1997), yaptığı çalışmada, işbirlikli öğrenme tekniklerinden Öğrenci Takımları Başarı Bölümlerinin (ÖTBB) ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmaya Mississippi devlet okulunda 12. sınıfta okuyan 47 öğrenci katılmıştır. Deney grubunda ÖTBB, kontrol grubunda ise geleneksel yöntem kullanılmıştır. Veriler Tutum Ölçeği ve Başarı Testi ayrıca nitel veriler ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda ÖTBB tekniğinin Sosyal Bilgiler dersi için etkili bir teknik olduğu saptanmıştır. Ancak deney ve kontrol grubu arasında tutum ve başarı testinde önemli bir farklılığa rastlanmamıştır. Nitel sonuçlar incelendiğinde ise öğretmenler, işbirlikli öğrenmeyi derste uygulamanın kolay ve zevkli olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin de uygulamalardan hoşlandıkları saptanmıştır.

Panitz (1998), yaptığı çalışmada farklı yetenek düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinin hangi koşullar altında en iyi öğrenmeyi gerçekleştirdiklerini incelemiştir. Öğrenciler homojen, heterojen ve yakın başarı düzeyine sahip öğrenciler gibi üç tür işbirlikli öğrenme gruplarında soyut nedenleme problemlerini çalışmışlardır. Grup çalışmaları sonunda öğrenciler bireysel olarak soyut nedenleme testini cevaplamış, ayrıca da grup sürecine ilişkin tutum ve etkililik sorularını doldurmuşlardır. Yapılan çalışmada her üç grup koşullarındaki öğrencilerin edimleri arasında anlamlı farklar bulunmamıştır. Ancak yakın başarı düzeyine sahip öğrencilerin bulunduğu grupta yer alan öğrenciler, bireysel çalışmaya fazla ilgi göstermişlerdir. Aynı zamanda bu grupta bulunan ve grupta çalışıp grup sürecinin yararlı olduğunu düşünenlerin, diğerlerine göre son testte daha yüksek başarı gösterdikleri saptanmıştır. Heterojen ve homojen gruplar için bu bulgulara rastlanmamıştır.

Chang ve Meo (1999), yaptıkları çalışmada ortaokuldaki öğrencilerin yerbilim başarıları üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerine karşılık, işbirlikli öğrenme yöntemlerinin etkilerini incelemiştir. Araştırmaya 770 9. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda, tüm başarı,



bilgi seviyesi ve kavrama seviyesi test puanları düşünüldüğünde kontrol ve deney grubu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. İşbirliği uygulamalarında çalışan öğrenciler uygulama seviyesi test puanları üzerinde, tek başına çalışan öğrencilerden daha başarılı bulunmuştur.

Chun-Yen ve Song-Ling (1999), yaptıkları araştırmada öğrencilerin yer bilimi başarısı üzerinde işbirlikli öğrenmenin etkilerini incelemişlerdir. Araştırma ilköğretim 7. sınıflardan 770 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda kontrol ve deney grubu arasında bilgi düzeyi ve karşılaştırma düzeyinde test puanlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak işbirlikli öğrenme uygulamalarında çalışan öğrencilerin uygulama düzeyi test puanlarının, tek başına çalışan öğrencilerden daha anlamlı olduğu saptanmıştır.

Melser (1999), işbirlikli öğrenme etkinlikleri için heterojen grupların mı homojen grupların mı daha iyi olduğunu ve bu gruplamanın öğrencilerin akademik başarılarını ve benlik saygılarını nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırma ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri okuma testleri ve Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda her iki grubun okuma başarısı arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Homojen grupta çalışan yetenekli öğrencilerin benlik saygılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Potthast (1999), ABD'deki bir üniversitede okutulmakta olan "İstatistiğe Giriş" dersinde, belirli konuların öğreniminde işbirlikli küçük grup öğretim tekniklerinin etkilerini incelemiştir. Araştırma en az 56 krediyi tamamlamış ve mezun öğrenciler katılmıştır. Araştırmaya 30'u işbirlikli öğrenme, 21'i geleneksel yöntemlerle çalışan 51 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Dört özel işbirlikli öğrenme yöntemi istatistik dersinin başlangıcında iki bölümden birinin içinde uygulanmıştır. Bu teknikler ile dört konu işlenmiştir. Bu yöntemleri kullanan aynı dersin ikinci bölümündeki öğrenciler ile diğer öğrenciler karşılaştırılmıştır. Araştırma sonunda işbirlikli öğrenme yöntemleri ile öğrenen öğrenciler yüksek puan almışlardır. Hem pratik hem de istatistiksel olarak yüksek sonuçlar, işbirlikli öğrenme yöntemlerini kullanan öğrenciler tarafından dört konunun ikisinde sağlanmıştır.

Gillies ve Ashman (2000), öğrenme güçlüğü olan çocukların işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşimi ve işbirlikli öğrenmenin bu çocukların davranış ve öğrenmeleri üzerindeki etkilerini belirlemektir. Araştırma 3. sınıf düzeyinde 152 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada yer alan 152 öğrencinin 22'si öğrenme güçlüğü olan ve özel öğretmen desteğiyle öğrenime devam eden öğrencilerdir. Araştırma sonucunda yapılandırılmış işbirlikli öğrenme gruplarında çalışan öğrenme güçlüğü olan çocukların diğerlerine göre anlamlı derecede başarılı oldukları, grup çalışmasına daha çok katıldıkları, yaşatılınca daha çok desteklendikleri saptanmıştır.

Yukarıda yer alan, işbirlikli öğrenme ile ilgili farklı alanlarda (matematik, sosyal bilgiler, fen, biyoloji) ve düzeylerdeki araştırmalar bu yöntemin geleneksel öğretime, yarışmacı ve bireysel çalışmaya göre öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca akademik başarının yanı sıra işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin duyuşsal öğrenme ürünleri üzerinde de diğer yöntemlere göre daha etkili olduğu görülmektedir. Aşağıda yer alan araştırmalarda ise işbirlikli öğrenme yöntemi ile iletişim, etkileşim, belirlilik ve belirsizlik yönelimleri arasındaki ilişkiler incelenmiş ve bu yöntem ile ilgili alanyazına katkılar sağlayan diğer yurtdışı yayınlar yer almaktadır.

Webb (1984), yaptığı çalışmada küçük gruplardaki başarı ve etkileşimde cinsiyet farklılıklarını incelemiştir. İki ortaokulda matematik sınıflarındaki 77 öğrenci üzerinde, çoğunluğu kız, çoğunluğu erkek veya kız ve erkek sayılarının eşit olduğu gruplarda iki hafta boyunca çalışmıştır. Başarı ve etkileşim sonuçlarının gruplardaki kız-erkek oranları ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Kız ve erkek sayılarının eşit olduğu gruplarda, kızların, erkeklerin etkileşimlerinin çoğunu yönettikleri ve erkeklerden daha yüksek başarı gösterdikleri saptanmıştır. Çoğunluğu erkek olan gruplarda, erkeklerin kızlara önem vermeme eğiliminde oldukları ve kızlardan biraz daha yüksek başarı gösterdikleri saptanmıştır.

Johnson ve diğ. (1985), çelişki, uzlaşma arayışı ve katılım etkilerini homojen ve heterojen yaş, işbirlikli öğrenme gruplarında başarıyı, başarı güdüsünü, perspektif-doğruluğa götürmeyi, bireyler arası çekicilik ve öğrenciler arası iletişimi incelemiştir. Araştırma sonucunda çelişkinin uzlaşma arayışından çok daha fazla doğru görüş açısına götürdüğü ve başarı içgüdüsünü daha çok artırdığı, dolayısıyla başarıyı artırdığı görülmüştür. Yaş açısından heterojen öğrenme gruplarında, homojen gruplara göre başarı güdüsünün daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Skell (1991), ilköğretimde sosyal bilgiler ve işbirlikli öğrenme arasındaki bağı incelemiştir. İşbirlikli öğrenme ve (Sosyal Bilgiler Ulusal Komisyonu'nun (NCSS) belirlediği) Sosyal Bilgiler dersinin amaçları arasında bağlantılar kurmuştur. Ayrıca işbirlikli öğrenmenin demokratik bir toplum ve giderek küçülen bir dünyada etkin katılımcılar olmak için gerekli yetenek, bilgi ve tutumlara sahip çocuklar yetiştirme olasılığını daha da güçlendirebileceğini belirtmiştir.

Bennet ve Dunne (1991), yaptıkları araştırmada sınıf grup çalışmalarının, istenen bireysel verilerden işbirlikli verilere doğru değişiminin etkilerini incelemiştir. Özellikler, işbirlikli gruplarda konuşmanın tarzı ve kalitesi, konuşmanın içerikle olan ilişkisi, ödevden beklenenler, programdan beklenenler, uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin çeşidine odaklanmıştır.



Haynes ve Gebreyesus (1992), yaptıkları araştırmada Afirika kökenli Amirakalı çocukların kültürel gelenekleri, ailesel özgeçmişleri ve sosyalleşmeleri nedeniyle işbirlikli öğrenme stratejileri tekrar gözden geçirmiş, Afrika kökenli Amerikalı öğrenciler arasındaki işbirlikli öğrenme yönelimleri için sosyo-kültürel temelli teorik bir analiz önermişlerdir. Araştırmacılar, uygulama ve araştırmalar için daha önce yapılmış olan araştırmaları incelemişler ve öğrencilerin gereksinmelerini karşılayabilmek için kültürel olarak daha hassas bir çevre sağlamak amacıyla okul psikologlarının rollerini değerlendirmişlerdir.

Battistich, Solomon ve Delucchi (1993), yaptıkları araştırmada, küçük grup öğrenme deneyimleri ile farklı akademik, sosyal sonuçlar arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Aynı bölgelerden seçilen dört okuldan 4. ve 6. sınıflar arasından onsekiz sınıfta işbirlikli öğrenme etkinliklerinin niteliği ve sıklığına ilişkin gözleme dayalı ölçümler alınmış; okulla ilgili öğrenci tutumu gözlem ölçeği, sınıf atmosferi algısı; içsel güdü; sosyal tutumlar, beceriler ve değerler ayrıca standart test ve okuduğunu anlama ölçeğine ilişkin edime bakılmıştır. Bulgular, işbirlikli öğrenme etkinliklerinin, grup etkileşiminin niteliğine bağlı olduğunu göstermiştir. Yaygın yüksek nitelikli grup deneyimleri; öğrencilerin, arkadaşlık, bir diğerine yardım etme, bir diğerinin rahat olması için ilgi gösterme ve işbirliği içinde çalışma çabası, daha olumlu sınıf atmosferi, okulu sevmedeki artış, daha fazla içsel güdü, diğerleriyle ilgilenme ve benlik saygısını birleştiren bir sınıf ortamı oluşturmalarını sağlamıştır. Buna karşıt olarak, yaygın düşük nitelikli grup etkileşimleri ise olumsuz öğrenci sonuçlarına neden olmuştur. Grup etkileşiminin niteliği, standart test başarı puanlarıyla olumlu bir ilişki göstermiştir.

Baloche (1994), “Duvarları Yıkarak” adlı makalesinde işbirlikli öğrenme yönteminin yaratıcı düşüncüyü geliştirebileceğini belirtmektedir. Makalesinde işbirlikli öğrenme tekniklerinin uygulandığı bir grup çalışması örneğini ayrıntılı bir biçimde vermekte ve daha sonra anlatılan bu örnekle bağlantılar kurarak işbirlikli öğrenmenin ilkeleri ve yaratıcı düşüncenin bu şekilde nasıl geliştirilebileceği açıklamaktadır. Bu makalede Sosyal Bilgiler dersinde işbirlikli çalışmalar yapmanın, öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirebilmeleri, iç değerlendirme odağını teşvik edecek şekilde işlem yapmaları ve sürekli çalışma ile üretici yaratıcı için gerekli motivasyonu sağlamaları için fırsat sunduğu belirtilmektedir.

Karnes ve Collins (1997), yaptıkları çalışmada işbirlikli öğrenmenin ve Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarına, işbirlikli öğrenme yönteminin Sosyal Bilgiler dersindeki temsili uygulama örneklerine (uzmanlaşma oluşturma yapıları, düşünce yetenekleri yapıları, bilgi paylaşma yapıları, iletişim yetenekleri yapıları) yer verilmişlerdir. Ayrıca Sosyal Bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme

teknikleri kullanılarak okuma-yazma becerilerinin etkili bir şekilde nasıl geliştirileceğine yönelik az sayıda deneysel çalışma yapıldığı ve daha çok deneysel veriye ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir.

Colosi (2002), laboratuvar sınıflarında işbirlikli öğrenme uygulamaları düzenlenmiştir. Bu çalışmada geleneksel laboratuvar çalışmaları ile işbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulamaları karşılaştırmalı olarak verilmiştir. Aynı zamanda Birleştirme ve çok rollü Birleştirme yöntemlerinin avantajlarından ve çıkan problemlerden bahsedilmiş, çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Veenman, Benthum, Boostsma, Dieren ve Kamp (2002), yaptıkları çalışmada işbirlikli öğrenme kursuna katılan öğretmen adaylarının, sınıflarda çocukların katılım oranlarının etkileri, öğretmen adaylarının kurstan sonra işbirlikli öğrenmeye karşı olumlu tutumlarının olup olmadığı, öğretmen adaylarının öğrencilerinin işbirlikli öğrenme gruplarındaki çalışmalarının nasıl olduğu araştırmışlardır. Araştırma Hollanda'da bulunan iki farklı öğretmen okulunda yürütülmüştür. Öğretmenlerin tutumları için ölçek geliştirilmiş ve gözlem yapılmıştır. İki ayrı okulun biri deney biri kontrol grubu yapılmıştır. Çocukların işbirlikli öğrenmeye karşı tutumlarına ilişkin ölçek çalışmaları ve öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenme kursuna olan tepkileri, iki okulun tek grubunda yalnızca son testi ile toplanmıştır. Araştırma sonunda, ön ve son test sonuçları bir dersin "işbirlikli" olmasını sağlayan beş temel öğenin dördü için -olumlu bağımlılık, yüzyüze etkileşim, sosyal beceriler ve grup süreci- sürecin etkileri anlamlı çıkmıştır. Ayrıca kurs sırasında öğretmen adaylarının, öğrencilerin katılım oranları konusunda olumlu bir etkiye sahip olduğu gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının çoğunluğu hem akademik hem de sosyal hedeflerdeki başarıyı işbirlikli öğrenmede paylaşmışlar ve aynı zamanda gelecekteki derslerinde işbirlikli öğrenme yöntemlerini kullanmak için bir hazırlık göstermişlerdir. Kurs sırasında öğretmen adayları tarafından öğretime alınan öğrenciler aynı zamanda gruplarda çalışmaya karşı pozitif tutum göstermişlerdir.

Hertz-Lazarowitz ve Bar-Natan (2002), yaptıkları araştırmada yazma ile ilişkili kavramlar ve üç öğrenme çevresindeki -işbirlikli öğrenme, teknoloji etkileşimini kullanma ve her ikisinin kullanıldığı bir öğrenme ortamı- tutumları incelemişlerdir. Araştırmaya altı okuldaki beşinci ve altıncı sınıfta okumakta olan 599 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler, çalışmaya başlamadan önce iki yıl program konusunda yetiştirilmişlerdir. Öğretmenler çalışmadan önceki yıl boyunca hizmet-içi eğitimden geçirilmiş, çalışmanın yapıldığı yıl ayda iki kez düzenli olarak eğitimden geçirilmiştir. Araştırma işbirlikli öğrenme, bilgisayarlı iletişim ve hem işbirlikli öğrenmenin hem de bilgisayarın kullandığı üç grup üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın verileri öğrencilerin yazma korkusu, yeterlilikleri, öz-düzenleme ve bilgisayar ile yazmadan oluşan 38 maddelik ölçek, öğretmenlerin öğrencilerini değerlendirmeleri ve dosya değerlendirmesi ile toplamıştır. Tüm öğrencilere kendi dilleriyle düzenlenmiş (Arapça ve İbranice) ön test ve son test

verilmiştir. Araştırma sonunda öğretmen değerlendirmelerinden bilgisayarlı iletişim ve hem işbirlikli öğrenmenin hem de bilgisayarın kullanıldığı öğrenme çevresi için sonuçlar benzer çıkmıştır. Arap öğrenciler ölçmenin bazılarında Musevi öğrencilerle benzerlikler göstermiştir. Cinsiyetler arasında farklılıklar bulunmamıştır. Bilgisayar iletişimli işbirlikli öğrenmedeki öğrencilerin etkileşiminin gücü diğer öğrenme çevrelerinden daha fazla çıkmıştır.

### **Yurtiçindeki Yayın ve Araştırmalar**

Etkin öğrenme yöntemlerinden olan işbirlikli öğrenme yöntemi ile ilgili yurtiçinde de farklı konu alanında yapılan araştırma ve yayınlar gün geçtikçe artmaktadır. Ülkemizde işbirlikli öğrenme yöntemi ile ilgili ilk yayın, Ün tarafından 1987 yılında yayınlanan “Öğrenmede İşbirliği mi, Yarışma mı?” adlı makaledir. Ün makalesinde işbirliğine dayalı öğrenme yaşantılarını yarışmaya dayalı öğrenme yaşantıları ile karşılaştırıp, işbirliğine dayalı öğrenme yaşantılarının etkileri üzerinde durmuştur. Ün, makalesinde sonuç olarak, işbirliği ortamının akademik başarı, derse ve arkadaşlara karşı tutum ve güven gibi değişkenler üzerinde önemli etkilerinin bulunduğunu, bunun bir çok araştırma bulgularıyla desteklendiğini belirtmiştir.

Açıkgöz (1990), işbirlikli öğrenmenin (Birlikte Soralım-Birlikte Öğrenelim) ve geleneksel bütün sınıf öğreniminin başarı, hatırd tutma ve duyuşsal özellikler üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmaya 48 öğrenci katılmıştır. Araştırma deneysel olup, verileri ön-ünite testi, ünite testi ve öğrenci kompozisyonları ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim tekniğinin ünite sonundaki başarı düzeyi ve duyuşsal özellikleri üzerinde, geleneksel öğretim etkinliklerine göre daha olumlu etkileri olduğu saptanmıştır.

Açıkgöz (1991), tarafından yapılan bir diğer çalışmada işbirliği gruplar arası yarışma ve geleneksel bütün sınıf öğretimi etkinliklerinin, yabancı dilde dilbilgisi kavramlarını uygulama becerilerinin kazanılması ve hatırd tutma üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma 5. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda, gruplar arası yabancı dil başarısının, geleneksel öğretim ve yapılandırılmamış işbirliği gruplarına göre yüksek olduğu görülmüştür. Buna karşın, gruplardaki kız erkek deneklerin son testteki başarı durumları arasında önemli farklılıkların olmadığı görülmüştür.

Erdem (1993), yüksek öğretimde, eğitim sosyolojisi dersinde öğrencilerin akademik başarısı açısından işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yöntemi arasındaki farkı araştırmıştır. Çalışmanın deneklerini 81 üniversite ikinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Analiz sonuçlarına göre, işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yöntemleri arasında bilgi

düzeyindeki hedeflere ulaşabilme açısından anlamlı fark bulunamamış ancak kavrama ve daha üst düzeydeki hedeflere ulaşma açısından daha anlamlı ve olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

Açıkgöz (1996), üniversite öğrencilerinin işbirlikli öğrenme, geleneksel/bütün sınıf öğretimi ve ders çalışmaları sırasında kullandıkları öğrenme stratejilerini incelemiştir. Araştırmaya 1993-94 öğretim yılında çeşitli birimlerinden lisans ve yüksek lisans, doktora yapmakta olan 142 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veriler Öğrenme Stratejileri Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgularda işbirlikli öğrenmenin, etkili öğrenme stratejilerinin kullanımı üzerinde, geleneksel-bütün sınıf öğretimine ve ders çalışma ortamlarına göre daha elverişli olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler her şeyden önce işbirlikli öğrenme sırasında öğrenme sürecine kendini verme konusunda zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir.

Gömlüksiz ve Temel (1994), araştırmalarında “Genel Öğretim Yöntemleri” dersinde uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin benlik saygısı ve başarıya etkisini incelemiştir. Veriler başarı testi ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada deney grubunda birleştirme tekniği araştırmacı tarafından yeniden uyarlanarak kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubuna göre daha başarılı bulunmuştur. Benlik saygısı açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Kara (1994), İşbirliğine Dayalı Paylaşmalı Dönütün başarı ve hatırd tutma üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma 1989-1990 eğitim yılı bahar döneminde, ikisi deney birisi kontrol grubu olmak üzere toplam üç grup (140 öğrenci) üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler, Matematik konu alanında, işbirliğine dayalı paylaşmalı dönütün hiç dönüt verilmemesi koşuluna kıyasla daha fazla başarı sağladığını göstermiştir. İşbirliğine dayalı paylaşmalı dönütün öğrenilenlerin kalıcılığını sağlama üzerindeki etkisi olumlu olmakla birlikte bu etki anlamlı düzeyde bulunmamıştır.

Oktar (1995), ilkokul Fen Bilgisi dersinde uygulanan işbirliğinin ödüllü değişim ekonomisinin, işbirliği ve ödüllü değişim ekonomisinin birlikte kullanılmasının öğrenci erişisi üzerindeki etkisinin incelemiştir. Araştırmaya, 5. sınıflardan üç sınıf deney ve bir sınıf ise kontrol grubu olarak alınmıştır. Araştırma sonucunda işbirliği, ödüllü değişim ekonomisi, işbirliği ve ödüllü değişim ekonomisinin birlikte kullanıldığı grupların erişisi ile, geleneksel öğretim grubunun bilgi, kavrama ve toplam erişim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Akademik benlik tasarımı erişileri arasında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Sünbül (1995), yedinci sınıf Tarih dersinde işbirlikli öğretim yönteminin kullanılması sırasında grupla değerlendirme yapmanın, öğrenci erişisi ve tutumları üzerindeki etkisi

incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 1993-1994 öğretim yılında 7. sınıfa devam eden 85 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonunda işbirliğine dayalı öğretim yönteminin kullanılması sırasında grupla değerlendirme, bireysel değerlendirme ve hiç değerlendirme yapmama öğrenci erişileri arasında anlamlı fark bulunurken, öğrenci tutumlarını kazandırma açısından aralarında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Erçelebi (1995), işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin Matematik dersindeki akademik başarı ve hatırd tutma üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma 1993-1994 öğretim yılında 74 ilkökul öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Veriler başarı testi ile toplanmıştır. Aynı test, kalıcılık uygulamasında da kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın uygulanmasından dört hafta sonra yapılan hatırd tutma düzeyleri incelendiğinde ise yine işbirlikli öğrenme lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür.

Yeşilyaprak (1994), yaptığı araştırmada kalabalık sınıf ortamında uygulanan işbirlikli öğrenme tekniklerinin –(Grup Araştırması ve Birleştirme) uyarlanmış şekliyle- akademik, hatırd tutuma ve öğrenme alanına ilişkin tutumlar üzerinde etkili olup olmadığını geleneksel bütün sınıf yöntemiyle karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırmaya 180 üniversite 1. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma “Grup Araştırma Tekniği ve Birleştirme II tekniğinin uygulandığı 2 deney grubu ve 1 kontrol grubu olmak üzere 3 grup arasında herhangi bir farklılık saptanamamıştır. Ancak hatırd tutma düzeyi yönünden Birleştirme tekniğinin uygulandığı grup, geleneksel yöntemin uygulandığı (Grup Araştırma tekniği uygulandığı) gruba kıyasla daha üstün bulunmuştur.

Kocabaş (1995), yaptığı araştırmada işbirlikli öğrenmenin blok flüt öğretimi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 1994-95 öğretim yılı I. döneminde ortaokulu 1. sınıflarında okumakta olan 155 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada iki deney ve iki kontrol grubu kullanılmıştır. Verileri, müziğe ilişkin tutum ölçeği, müziksel alan bilgi testi, blok flüt gözlem formu ve müziği öğrenme stratejileri ölçeği ile toplanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda işbirlikli öğrenme tekniklerinin öğrencilerin müziğe ilişkin tutumları, müziksel alan bilgileri, müziği öğrenme stratejileri ve blok flüt çalma becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Pala (1995), işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemlerinin yabancı dil başarısı ve işbirlikli öğrenme yönteminin duyuşsal özellikler üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma üniversite 1. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Veriler, başarı testi ve öğrenci kompozisyonları ile toplanmıştır.



Araştırma sonucunda deney gruplarında uygulanan işbirlikli öğrenme yöntemi ile kontrol gruplarında uygulanan geleneksel öğretim yöntemlerinin İngilizce dil bilgisi başarısı üzerindeki etkileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Sözcük bilgisi öğretiminde ise deney gruplarının birisi ile geleneksel öğretim uygulanan kontrol grubu arasında anlamlı bir fark belirlenmezken, diğer deney grubunda, deney grubu lehine anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Öğrenciler ayrıca işbirlikli öğrenme yöntemi ile dersin daha zevkli hale geldiğini, daha sonraki İngilizce derslerinde ve İngilizce dışındaki diğer derslerde de işbirlikli öğrenme yöntemi ile dersin işlenmesini istediklerini belirtmişlerdir.

Akın (1995), geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirlikli öğrenme yönteminin Fen Bilgisi öğretimi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma ilkokul 4. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmış, veriler başarı testi ve öğrenci kompozisyonları ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Ayrıca işbirlikli öğrenme uygulanan deney grubunda, derste pasif olan öğrencilerin, daha etkin olarak derse katıldıkları gözlenmiştir. Öğrenciler işbirlikli öğrenme yönteminin diğer derslerde de kullanılmasını istediklerini belirtmişlerdir.

Öcal (1996), işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemlerinin güdü, tarih başarısı üzerindeki etkilerini ve öğrenci değerlendirmelerini incelemiştir. Araştırmada veriler başarı testi, yazılı sınav ve öğrenci kompozisyonları ile toplanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı sınıflardaki öğrenciler bu yöntemden hoşlandıklarını ve bu yöntemin başarılarını olumlu yönde etkilediğini bildirmişlerdir.

Kasap (1996), işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin fen başarısı, hatırd tutma, öğrenci yüklemeleri üzerindeki etkilerini ve öğrenci yüklemeleri ile işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntülerinin ilişkilerini incelemiştir. Araştırma 1995-1996 öğretim yılı 2. döneminde ilköğretim 8. sınıf Fen dersinde yürütülmüştür. 8 hafta süren araştırmaya 74 öğrenci katılmıştır. Veriler Başarı-Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği, başarı testi ve ses kayıtları ile toplanmıştır. Ayrıca öğrenilenlerin kalıcılığını belirlemek amacıyla 4 hafta sonra hatırd tutma testi uygulanmıştır. Araştırma sonunda fen başarısı ve hatırd tutma üzerinde işbirlikli öğrenmenin geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu bulunmuştur. İşbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin başarısızlık yüklemeleri üzerinde olumlu etkileri vardır.

Namlu (1997), fen öğretiminde bilgisayar destekli işbirliğine dayalı öğrenme uygulaması ile bilgisayar destekli eşli ve bireysel öğrenme uygulamalarının etkililiği araştırmıştır. Araştırma sonucunda, bilgisayarın alıştıırma-tekrar aracı olarak kullanılmasının, bilgisayar destekli eşli ve bireysel öğretim uygulamalarına göre öğrenci başarısı ve öğrenmenin kalıcılığını sağlamada daha etkili olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda, bilgisayarın sadece ders sunu aracı olarak kullanılması durumunda da bilgisayar destekli işbirliğine dayalı öğretim uygulamasının, öğrenci başarısında diğer uygulamalar kadar etkili olduğu ve kalıcılık yönünden de daha etkili olduğu saptanmıştır.

Gömlüksiz ve Yıldırım (1996), işbirlikli öğrenme yönteminin Türk Dili ve Edebiyatı dersine ilişkin tutumlar ve akademik başarı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada Türk Dili ve Edebiyatı dersinde sözcük yanlışları, tamlama ve cümle yanlışları, anlatım bozuklukları ünitelerinin kazandırılmasında, işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğretimin uygulandığı grupların başarıları ve tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı karşılaştırılmıştır. Araştırma 1994-1995 öğretim yılında üniversite 1. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler başarı ve tutum testleri ile toplanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre akademik başarı açısından işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun, geleneksel tüm sınıf öğretiminin yapıldığı kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu saptanmıştır. Türk Dili ve Edebiyatı dersine ilişkin tutumlar açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark gözlenememiştir. Ancak deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark belirlenmiş, kontrol grubunda bu fark belirlenememiştir.

Özkılıç (1997), yaptığı araştırmada farklı işbirlikli öğrenme yöntemlerinin hizmet öncesi ortaöğretim öğretmenlerinin başarısı ve hatırd tutması üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma üniversite II. sınıf öğrencilerinden 80 öğrenci üzerinde "Öğretim İlke ve Yöntemleri" dersinde yapılmıştır. Araştırmada işbirlikli öğrenme tekniklerinden Grup Araştırması ve Birleştirme teknikleri deney gruplarında, geleneksel öğrenme yöntemleri ise kontrol grubunda kullanılmıştır. Araştırmada "Öğretim İlke ve Yöntemleri" dersinin duyuşsal ve bilişsel amaçları ve hatırd tutma açısından yöntemlerin etkisi ön test son test kontrol gruplu deney deseni ile incelenmiştir. Araştırmada veriler başarı testi, görüş tarama testi ve gözlem formu ile toplanmıştır. Araştırma bir yarıyıl süresince devam etmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre (a) İşbirlikli öğrenme tekniklerinden grup araştırması tekniğinin geleneksel öğrenme yöntemi ve birleştirme tekniğine göre daha olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. (b) İşbirlikli öğrenme teknikleri, geleneksel öğretime oranla olumlu duyuşsal çıktıları daha çok artırmaktadır. (c) İşbirlikli öğrenme tekniklerinden grup araştırması tekniğinin bilişsel amaçların hatırd tutulmasında, geleneksel yöntemden ve birleştirme tekniğinden daha olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir.



Yıldız (1998), işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okul öncesi çocuklarının temel matematik becerilerinin gelişi üzerindeki etkilerini ve mevcut uygulamalarla ilgili öğretmen görüşlerini incelemiştir. Araştırmada veriler “Matematik Başarısı Gözlem Formu”, “Matematik Öğretimi Ölçeği” ve görüşme kayıtları ile toplanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, işbirlikli öğrenme yönteminin okulöncesi çocuklarının temel matematik becerilerinin gelişimi üzerinde daha etkili olmuştur. Ancak cinsiyetin, bu becerilerin gelişmesi üzerinde önemli etkisi olmadığı görülmüştür. Çalışmayı gözleyen öğretmenler de işbirlikli öğrenme yönteminin başarıyı yükselttiği, sosyal becerilerin gelişimi desteklediği görüşündedirler.

Delen (1998), yaptığı araştırmada Sosyal Bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğretimin yönteminin, öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada deney grubunda işbirlikli öğrenme, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya toplam 68 beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Ölçme aracı olarak kullanılan başarı testi her iki gruba da ön test ve son test olarak verilmiştir. Uygulama toplam yedi hafta sürmüştür. Araştırma bulguları, akademik başarı açısından, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun, geleneksel tüm sınıf öğretiminin yapıldığı kontrol grubuna göre daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur.

Söker (1998), yaptığı çalışmada, işbirlikli öğrenme yönteminin, müzik bilgilerinin öğrenilmesi ve şarkı öğretimine etkilerini, geleneksel öğretim yöntemlerinden biri olan nota ile öğrenme yöntemiyle karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırmaya Bostancı İlköğretim Okulu 1997-98 öğretim yılında yedinci sınıfta okumakta olan toplam 81 öğrenci katılmıştır. Araştırmada deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemlerinden Birlikte Öğrenme (BÖ), kontrol grubunda ise Nota ile Öğrenme Yöntemi uygulanmıştır. Veriler “Müzik Bilgi Testi”, “Öğrenci Anketi” ve gözlem formu ile toplanmıştır. Araştırma sonunda işbirlikli öğrenme yönteminin müzik bilgilerinin öğrenilmesinde önemli bir fark oluşturmadığı ancak şarkı öğretiminde ve buna bağlı olarak güzel şarkı söyleyebilme becerilerinin kazandırılmasında oldukça etkili olduğu görülmüştür. İşbirlikli öğrenmenin, öğrenciler arasındaki uyumu, arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde etkilediği, derse katılımı artırdığı gözlenmiştir.

Karaoğlu (1998), geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirlikli öğrenmenin Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci başarıları, hatırd tutma ve sınıf yönetimi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma 1994-1995 öğretim yılı 1. yarısında 80 ilköğretim 5. sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Araştırmada kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri, deney grubunda ise BÖ tekniği kullanılmıştır. Veriler başarı testi ve Sınıf Yönetimi Gözlem Ölçeği ile toplanmıştır. Başarı testi bir ay sonra hatırd tutma testi olarak yeniden uygulanmıştır. Araştırma sonunda başarı ve

hatırda tutma açısından deney grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Ayrıca işbirlikli öğrenme tekniğinin uygulandığı sınıf ile geleneksel öğretimin uygulandığı sınıfta yer alan sınıf yönetimi süreçleri arasında, işbirlikli öğrenmenin uygulandığı sınıf lehine anlamlı farklar olduğu gözlenmiştir.

Akansel (1999), yaptığı araştırmada, işbirlikli öğrenme tekniklerinden olan Takım-oyun Turnuva (TOT) tekniğinin, liderlik düzeyleri yüksek ve düşük olan öğrencilerin bilgi, kavrama, uygulama ve toplam erişileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma 440 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada deney grubunda TOT, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Öğrencilerin liderlik niteliklerine ilişkin görüşler ise bölük ve takım komutanlarının görüşleri ve Harbiyelilerin kendilerini değerlendirmeleriyle oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu arasında bilgi, kavrama erişileri arasında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Ancak iki grup arasında uygulama erişileri arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

Sarıtaş (1999), yaptığı araştırmada işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğretimin yönteminin uygulandığı sınıflardaki farklı başarı düzeyine sahip öğrenciler üzerinde uygulanan bu yöntemlerin, öğrencilerin akademik başarılarına nasıl etki gösterdiğini incelemiştir. Araştırma dördüncü sınıflar üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada deney grubunda (n=46) işbirlikli öğrenme yöntemleri, kontrol grubunda (n=45) ise geleneksel öğretim uygulanmıştır. Araştırma dört hafta sürmüştür. Araştırma sonunda, işbirlikli öğrenme tekniğinin uygulandığı grup lehine anlamlı farka rastlanmıştır. İşbirlikli öğrenme grubunun başarı düzeyi daha yüksek bulunmuştur.

Eraslan (1999), araştırmasında işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin, psiko-motor öğrenme düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma, lise birinci sınıf öğrencilerinin oluşturduğu iki grupta, toplam elli öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada deney grubunda işbirlikli öğrenme, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı gruptaki öğrencilerin psiko-motor öğrenme düzeylerinin kontrol grubundakilere göre yüksek olduğu ve bu gruptakilerin grup ürünü başarıları ile bireysel ürün başarıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Öner (1999), yaptığı araştırmada işbirlikli öğrenme yönteminin, Sosyal Bilgiler dersinde "Cumhuriyet'e nasıl kavuştuk?" ve "Türk dünyasına toplu bakış" ünitelerinin kazandırılmasında akademik başarı ve eleştirel düşünme tutumları üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada deney grubunda işbirlikli öğrenme, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemi kullanılmıştır. Araştırma toplam 108 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, akademik başarı açısından, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun, geleneksel tüm sınıf öğretiminin yapıldığı kontrol grubuna göre daha başarılı olduğunu ortaya

koymuştur. Ancak her iki grup arasında, eleştirel düşünme tutumları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Akpınar (1999), yaptığı araştırmada İş ve Teknik Eğitim dersinde işbirlikli öğrenme tekniklerinden “Birleştirme” tekniğinin, öğrenme ve beceriye dönük davranışların gerçekleşme düzeyindeki etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada ön test, son test kontrol gruplu model uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini yedinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin, geleneksel öğretimden daha etkili olduğu gözlenmiştir.

Özer (1999) tarafından yapılan araştırmada, işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin ilköğretim öğrencilerinin Türkçe başarıları ve başarı güdülleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemi, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak Türkçe başarı testi ve başarı güdüsü ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin, ilköğretim öğrencilerinin Türkçe başarıları ve başarı güdülleri üzerinde, geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu gözlenmiştir.

Özkan (1999), araştırmasında, Sosyal Bilgiler Öğretiminde işbirlikli öğrenme ile anlatım ve soru-cevap yöntemlerinin, öğrenci başarıları üzerinde etkililiği incelenerek karşılaştırılmıştır. Araştırma üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşan üç grup üzerinde yürütülmüştür. Gruplardan biri kontrol grubu olarak seçilmiş ve bu grupta anlatım ve soru cevap yöntemi ile öğretim sürdürülmüştür. Deney I grubunda işbirlikli öğrenme, deney II grubunda ise işbirlikli öğrenme ve soru-cevap yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırma sonunda, kontrol grubu ile deney I, deney II grubu arasında, deney I, deney II grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Kontrol ve deney II grubu arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney I ile deney II grubu arasında farka rastlanmamıştır.

Kaptan ve Korkmaz (2000), yaptıkları çalışmalarda işbirliğine dayalı fen öğretiminin öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerine etkisini açıklamayı amaçlamıştır. Araştırma 122 hizmet öncesi öğretmeni kapsamaktadır. Bulgular öğrenci tutumları ve fen başarıları açısından deney grubu lehine anlamlı farklar olduğunu ortaya koymuştur.

Özkal (2000), işbirlikli öğrenmenin ve geleneksel öğretimin, Sosyal Bilgiler öğretiminde öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve benlik kavramları üzerindeki etkileri incelemiştir. Araştırma deney 1, 2 ve 3 olmak üzere üç aşamada ve deney 1 ve 2’de 3; deney 3’te farklı 3 grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney gruplarında işbirlikli öğrenme tekniklerinden Birlikte Öğrenme ve Birlikte Sorulmuş Birlikte Öğrenim tekniği, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarında dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Araştırma sonunda işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki başarıları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık cinsiyetin herhangi bir fark yaratmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca birlikte öğrenme tekniğinin, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları ve benlik kavramları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Tonbul (2001), işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarıları, doyumları ve hatırd tutmaları üzerindeki etkilerini, başarıları üzerindeki etkilerin cinsiyet ile ilişkilerini ve işbirlikli öğrenme uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşlerini araştırmıştır. Araştırma 62 öğrenciden oluşan bir kontrol grubu, bir deney grubundan oluşmaktadır. Araştırmada kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri, deney grubunda ise işbirlikli öğrenme tekniklerinden Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme yöntemlerinin geleneksel öğretim yöntemine göre, öğrencilerin İngilizce dersindeki başarıları üzerinde daha etkili olduğu saptanmıştır. Cinsiyet farkının, başarıyı etkilemediği gözlenmiştir. Araştırmada, işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin, öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin doyumları üzerindeki etkilerinin önemli farklılıklar göstermediği belirlenmiştir. İşbirlikli öğrenmenin geleneksel öğretime göre öğrencilerin İngilizce dersinde hatırd tutumları üzerinde daha etkili olduğu saptanmıştır. İşbirlikli öğrenme çalışmalarında yer alan öğrenciler işbirlikli öğrenmenin, öğrenme, arkadaş ilişkileri, derse katılmayla sosyal becerilerin gelişimi üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görüşündedirler ve işbirlikli öğrenmenin diğer derslerde de uygulamasını istemektedirler.

Avcıoğlu (2001), yaptığı çalışmada işbirlikli öğrenme yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının, işitme engelli öğrencilerin temel sosyal beceriler, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerini genelledebilmelerinde etkili olup olmadığını incelemiştir. Araştırmaya, özel eğitim sınıfına devam eden işitme engelli öğrenciler arasından, belirlenen önkoşul davranışlara sahip dokuz öğrenci ve normal sınıflara devam eden işitme engelli olmayan yirmi yedi öğrenci olmak üzere toplam otuz altı öğrenci seçilmiştir. Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin gözlemlerine dayanarak, sınıflarda yer alan bütün öğrencilerin "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği"ni doldurmaları sağlanarak, işitme engelli öğrencilerin gereksinim duydukları üç öncelikli sosyal beceri ve bu becerilerde yetersizliği olan öğrenciler belirlenmiştir. Öğretim etkinliğini belirlemede, tek denekli araştırma yöntemlerinden, denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Hedeflenen temel sosyal beceriler, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri ile grupla bir iş yapma becerilerinin öğretimini gerçekleştirmek için, işbirlikli öğrenme yöntemi doğrultusunda öğretim planları geliştirilmiştir. Geliştirilen öğretim planı, haftada üç gün 40

dakikalık oturumlar şeklinde uygulanmıştır. Öğretim oturumları sonunda, izleme oturumlarına yer verilmiştir. Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme yöntemi doğrultusunda geliştirilmiş olan sosyal beceri öğretim programının toplam dokuz işitme engelli öğrencinin hedef sosyal becerileri öğrenmelerinde ve bu becerileri genelledebilmelerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Yıldız (2001), yaptığı çalışmada, matematik öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısı üzerine etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 70 öğrenci katılmıştır. Deneysel grubunda BÖ, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin, matematik öğretiminde öğrenci başarısı üzerinde geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Ertekin (2001), geleneksel öğretim ile işbirlikli öğrenme yönteminin fen bilgisi öğretimi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmaya 4. sınıf öğrencileri katılmıştır. Veriler başarı testi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, fen bilgisi dersinde işbirlikli öğrenmenin geleneksel öğretim yöntemlerine göre başarı ve hatırlama tutuma düzeyini yükseltmede daha olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir.

Kurt (2001), yaptığı çalışmada Fen Bilgisi dersinde, işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin başarısı, kavram öğrenmesi ve hatırlaması üzerinde etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya 72 5. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda işbirlikli öğrenmenin geleneksel öğretime göre akademik başarıları, hatırlama tutumları üzerinde daha etkili olduğu saptanmıştır. Araştırmanın sonucunda işbirlikli öğrenmenin geleneksel öğretime göre kavram öğrenme başarısı üzerinde etkileri arasında farklılığa rastlanmamıştır.

Katılmış (2002), yaptığı çalışmada işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemlerinin Sosyal Bilgiler dersi, tarih konularının öğrenci başarısı üzerinde ve hatırlama tutuma düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya 76 6. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısı ve hatırlama tutma üzerinde geleneksel öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Çelikten (2002), yaptığı çalışmada kavramsal değişim yaklaşımına dayalı kavram haritaları destekli işbirlikli öğrenme yönteminin kullanımının, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin dünya ve gökyüzü konularındaki kavramlarla ilgili başarılarına ve bu konulara ilişkin tutumlarına etkisini, geleneksel fen öğretim yöntemi ile karşılaştırarak ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu çalışmada, 56 dördüncü sınıf öğrencisi yer almıştır. Çalışma 2000-2001 sonbahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, altı dördüncü sınıftan ikisi; cinsiyet, sınıf mevcudu ve ön testin frekans dağılımları gibi eşit temelli karakterleri göz önünde tutularak seçilmiştir. Gruplardan bir tanesi deney grubu olarak seçilmiş ve bu gruba dünya ve gökyüzü konuları öğretilirken kavramsal değişime dayalı



kavram haritası destekli işbirlikli öğretim yöntemi uygulanmıştır. Kontrol grubu olarak seçilen sınıfa ise aynı konu geleneksel yöntemle anlatılmıştır. Çözümleme sonuçları, kavramsal değişim yaklaşımına dayalı kavram haritası destekli işbirlikli öğrenme yöntemi kullanan öğrencilerin dünya ve gökyüzü kavramları ile ilgili başarılarının, geleneksel fen anlatımı öğrenimi gören öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ancak, iki grubun da konulara ilişkin tutumunda anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir.

Sarıtaş (2002), işbirlikli ve geleneksel sınıflardaki başarılı ve başarısız problem çözücülerin kullandıkları öğrenme stratejilerini, tutumlarını ve edim düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini ilköğretim 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma sırasında deney grubunda işbirlikli öğrenme tekniklerinden Birlikte Öğrenme, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda başarı düzeyleri açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir. Deneklerin problem çözmeye karşı tutumları açısından da deney grubu lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir. Başarılı ve başarısız problem çözücülerin kullandıkları öğrenme stratejilerinde, ön test sonucunda, hem deney grubunda hem de kontrol grubunda anlamlı farklıklar görülmüştür. Son test sonucunda ise deney grubundaki başarısız problem çözücülerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin, başarılı öğrencilerin kullandığı stratejilerle benzerlik gösterdiği gözlenmiştir.

Çullu (2003) aktif öğrenmenin Sosyal Bilgiler dersi başarıları, hatırd tutma, öğrenci başarı yüklemeleri üzerindeki etkileri ve aktif öğrenme uygulamaları hakkındaki öğrenci görüşlerini incelemiştir. Araştırma, 2002-2003 öğretim yılı I. Döneminde, MEB'e bağlı resmi bir ilköğretim okulunun iki 7. sınıf şubesinde uygulanmıştır. Deney grubunda aktif öğrenme yöntem ve teknikleri, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırmanın verileri deneysel işlemlerden önce ve sonra uygulanan "İstanbul'un Fethi ve Sonrası" ünitesi ile "Avrupa'da Yenilikler" ünitesine ait başarı testleri ve klasik sınavları, Öğrenci Yüklemeleri Ölçeği ve görüşme kayıtları kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t testi, Bağımlı t test ile çözümlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre ulaşılan sonuçlar şunlardır: 1) Aktif Öğrenme yöntem ve teknikleri Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci başarısını artırmada daha etkilidir. 2) Aktif öğrenme yöntem ve teknikleri daha kalıcıdır. 3) Aktif öğrenmenin uygulandığı sınıfla, geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı sınıf arasında, başarı ve başarısızlık yüklemelerinde farklılık bulunmuştur. 4) Aktif öğrenme çalışmalarına katılan öğrenciler çalışma öncesi dersi heyecanla beklemiş ve çalışma sırasında uygulamalara neşeli, istekli bir şekilde katılmışlardır. Yardımlaşarak daha iyi öğrendiklerini ve gösterdikleri başarıların kendilerine olan saygılarını artırdığını dile getirmişlerdir. Öğrenciler, aktif öğrenme çalışmalarının öğrenmeyi

kolaylaştırdığı ve hızlandırdığı; işbirliğini, grupla çalışmayı, paylaşmayı öğrendikleri ve arkadaşlarını daha yakından tanıma olanağı buldukları görüşündedirler.

Sucuoğlu, (2003) işbirlikli öğrenmenin ve geleneksel öğretimin öğrencilerin biyoloji dersine yönelik yüklemeleri, edimi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkilerini ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntülerini incelemiştir. Araştırmada kontrol gruplu, ön test son test deneysel araştırma modeli uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak başarı testleri, Biyoloji’de Kullanılan Öğrenme Stratejileri Ölçeği, Başarı/Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği ve ses kayıtları kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, bağımlı t-testi, varyans analizi, Scheffé testi kullanılmıştır. Ses kayıtları ise, kodlayıcılar tarafından kodlanıp kategorilere ayrılarak sınıflandırılmış ve analizleri yapılmıştır. Araştırma sonunda, işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin Biyoloji başarısını artırdığı saptanmıştır. Deney 1’ de öğrenciler başarılarını öğretmene, başarısızlıklarını ise aileye yüklerken, Deney 2’de öğrencilerin öğretmenden yardım alıp almamalarına bağlı olarak başarı ya da başarısızlık yüklemelerinde buldukları saptanmıştır. Deney 1’de işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin yüklemelerini etkilediği, Deney 2’ de ise etkilemediği saptanmıştır. İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin öğrenme stratejilerini çok fazla değiştirmedeği, ancak bazı tekniklerin öğrenme stratejileri üzerinde etkili olabileceği görülmüştür. İşbirlikli öğrenme gruplarında öğrencilerin genel olarak birbirlerine emir verdikleri ve grubu yönetme isteklerinin çok fazla olduğu görülmüştür. Bu davranışları dışsal öğrencilerin içsellere göre daha fazla gösterdikleri saptanmıştır.

Yurtiçinde işbirlikli öğrenme ile ilgili farklı alanlarda (matematik, biyoloji, edebiyat, tarih, müzik, yabancı dil, iş teknik, fen, sosyal bilgiler) ve farklı düzeylerde yapılmış araştırmalarda işbirlikli öğrenme yönteminin diğer geleneksel yöntemlere göre öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca akademik başarının yanı sıra işbirlikli öğrenme yönteminin hatırda tutma, benlik saygısı, yükleme, özyeterlik, doyum, kavram öğrenme, kavram haritalama ve problem çözme gibi duyuşsal öğrenme ürünleri üzerinde de diğer yöntemlere göre daha etkili olduğu görülmektedir.

Aşağıda yer alan araştırma ve yayınlarda ise işbirlikli öğrenme ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmektedir.

Şimşek (1990), tarafından yapılan çalışmada, işbirliği yaparak öğrenmenin esaslarına, işbirlikli öğrenme tekniklerine ve işbirlikli öğrenme üzerine yapılmış araştırmalara değinilmektedir. Sonuç olarak öğrencilerin işbirlikli öğrenme ile daha iyi öğrendikleri, yarışma ve bireysel öğrenme durumlarına göre işbirlikli öğrenmenin bir çok özelliği ile üstün olabileceği ancak bu grupları farklı



yapan şeyin ne olduğunu netleştirmek amacıyla başka araştırmalara da ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir.

Şimşek ve Deryakulu (1994), yaptıkları çalışmada çeşitli öğrenme stratejilerini temel alan üretimci etkinlikler yoluyla işbirlikli kümelerdeki öğrenciler arası etkileşime değinmektedirler. İşbirlikli öğrenme gruplarında akran etkileşimini verimli kılmak için öğrencilerin, temel iletişim becerileri konusunda yetiştirildiğini belirtmektedir. İşbirlikli öğrenme gruplarında bireysel yaratıcılığın geliştirilmesinin de önemli olduğuna değinmektedirler. Ayrıca her öğrencinin kullandığı öğrenme stratejisinin farklı olabildiğini ve bu stratejileri temel alan üretimci etkinlikler yoluyla, işbirlikli gruplardaki öğrenciler arası etkileşimin nasıl iyileştirileceğini tartışmaktadırlar.

Şimşek (1994), yaptığı çalışmada, öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiğini artırmak için etkileşimli öğrenme teknolojilerini kullanmada, küçük kümelerde ortaklık ilişkisiyle birbirine bağlı öğrencilerin, belirlenen hedeflere ulaşmak için kaynak ve çabalarını birleştirmelerine dayanan işbirlikli öğrenmeyi ele almıştır. İyi yapılandırılmış işbirlikli öğrenme sistemlerinin, hem etkililik hem de verimlilik gibi sorunların giderilmesinde başarılı sonuçlar verdiğinden söz etmiştir.

Açıkgöz (1997a), “Etkin Öğrenme İçin İşbirlikli Öğrenme” adlı bildirisinde işbirlikli öğrenme tekniklerinin etkin öğrenme düşüncesini yaşama geçirmeye elverişliliğini çözümlenmiştir. Bu bildiride, işbirlikli öğrenme tekniklerinin; öğrencilerin bağımsız çalışmasına, sosyal etkileşimde bulunmalarına, güdülenmelerine, yaklaşık gelişim alanında yardımcı olma vb. gibi etkileri nedeni ile etkin öğrenme anlayışının uygulanmasına elverişli ortamlar hazırladığı belirtilmiştir.

Açıkgöz, Sucuoğlu ve Gökdağ (1999), öğretmenlerin etkin öğrenmenin acemilik döneminde karşılaştıkları sorunlar ve başatme stratejilerini incelemiştir. Araştırmaya Temel Etkin Öğrenme Programı’ndan geçirilen 12 öğretmen katılmıştır. Araştırma verileri araştırmacıların deneklerle derinlemesine görüşme yapmaları ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin tümünün öğrencilerin etkin öğrenme yöntemlerinin uygulanmasına hazır olmaması nedeniyle sorun yaşadıkları, öğretmenlerin etkin öğrenme yöntemlerini kullanırken sorunlarla karşılaştıkları, dersin planlaması ve süre yetersizliği ile ilgili sorunlarla karşılaştıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin ve yöneticilerin karşılaşılan sorunlarla baş etmede, işbirliği yapılmasını yararlı gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıda yer alan araştırmalarda işbirlikli öğrenmenin esaslarına, işbirlikli öğrenme gruplarında etkileşime-iletişime ve öğretmenlerin işbirlikli öğrenmede karşılaştıkları güçlüklerle değinilmektedir. “İşbirlikli öğrenme ile ilgili diğer alanlardaki yayın ve araştırmalar” başlığı altında yer verilen hem yurtiçindeki hem de yurtdışındaki çalışmalarda işbirlikli öğrenmenin okulöncesi eğitimden yüksek öğretime kadar ve çeşitli konu alanlarında diğer yöntemlere göre a) öğrencilerin

akademik başarıları b) duyuşsal öğrenme ürünleri üzerinde daha olumlu etkilerinin olduğunu görülmektedir. İşbirlikli öğrenme ortamlarında öğrencilerin daha çok öğrenme stratejileri kullandıkları da saptanmıştır. Aşağıda yurtdışı ve yurtiçinde öğrenme stratejileri ile ilgili yayın ve araştırmalara yer verilmektedir.

## **Öğrenme Stratejileri ile İlgili Yayın ve Araştırmalar**

Öğrenme stratejileri ile ilgili yayın ve araştırmalar yurt dışı ve yurtiçi olarak iki ayrı başlık halinde ele alınacaktır.

### **Yurtdışındaki Yayın ve Araştırmalar**

Öğrenme stratejileri etkili ve verimli öğrenmenin önemli basamaklarından birdir. Öğrencilerin, öğrenmeyi nasıl öğreneceklerini bilmeleri başarılarını artıracaktır. Yapılan araştırmalar da etkili öğrenme stratejilerinin öğrenmeyi geliştirdiğine yönelik bir çok kanıt sunmaktadır. Örneğin, Gulinkoff ve Ryan okuduğunu anlamada güçlük çeken çocukların, parçadaki bilgiyi basitleştiremediklerini ortaya çıkarmıştır. Fravel'in yaptığı çalışmada da, küçük yaşlardaki öğrencilerin, öğrenmelerini nasıl değerlendireceklerini bilmedikleri için bilişsel yönetimde başarısız oldukları; Baker'in çalışmasında ise çocukların okumada kötü olmasının nedeninin tek tek sözcüklere takılarak parçanın genel anlamını gözden kaçırdıkları ortaya çıkmıştır (Açıkgöz, 2003).

Lan (1996), öğrencilerin ders edimlerinde, kendini izleme, öğrenme stratejilerinin kullanımı, tutum, kendi kendini yargılama ve bilgiyi yeniden sunmanın etkilerini incelemiştir. Araştırmada, kendini izlemesi (Self Monitoring), kişinin bazı yönlerini tartışarak kontrol etmesi olarak tanımlamış ve bunun öğrenmede önemli bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada, öğrencilerin öğrenme stratejisi, güdü ve bilgiyi yeniden sunmaları, kendilerini yargılama yetenekleri ve ders edimlerinde kendilerini izlemenin etkilerini araştırmak amacıyla, istatistik sınıfından mezun olan 72 öğrenci, kendini izleme, öğreticinin izlemesi ve kontrol gruplarına atanmıştır. Ders sırasında kendini izleme gruplarında, farklı öğrenme etkinliklerinin yoğunluğu ve sıklığı rapor edilmiş; öğreticinin izlediği grupta öğreticinin öğretimi değerlendirilmiş ve kontrol grubu herhangi bir denemeye tabi tutulmamıştır. Kendini izleme grubunun, diğer iki gruptan daha iyi edim gösterdiği, öğrenme stratejileri ile kendilerini daha iyi düzenledikleri ve ders içeriğiyle ilgili bilgilerini yeniden sunma konusunda da daha iyi oldukları belirlenmiştir.

McInerney, McInerney ve Marsh (1997), yaptıkları araştırmada iki tutum-işlem etkileşim çalışması, hesaplama yeteneği, öğrenme kaygısı ve pozitif bilişleri kazanma üzerinde işbirlikli

öğrenme ve geleneksel öğretim yaklaşımları içinde kendi-kendine soru sormada bilişötesi strateji öğretimının etkilerini karşılaştırmışlardır. Araştırmaya bilgisayar dersinde “Bilgisayara Giriş” dersini alan iki grup öğrenci katılmıştır. I grupta (n=16), II grupta ise (n=15) işbirlikli öğrenme stratejileri ve doğrudan öğretim birlikte kullanılmıştır. Araştırmada sonunda bilgisayar kullanmada önceki bilgiler kontrol altına alındığında, öğrencilerin ilk tutum etkileşimi öğretim yöntemleri ile anlamlı bulunmuştur. Aynı zamanda, işbirlikli öğrenme gruplarının puanları doğrudan öğretim gruplarından başarı testleri, kendi kendine ve kontrol-uzmanlık duyguları açısından anlamlı bulunmuştur.

Ainley (1993), yaptığı çalışmada öğrencilerin okul başarısı ve sınava hazırlanırken kullandıkları ve söyledikleri stratejilerin kullanımı ile ikisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma 11. sınıftan 137 kız öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda, strateji kullanımının çok kolay ve çok zor konular karşısında değiştiği görülmüştür.

Gadzella, Masten ve Staks (1998), yaptıkları araştırmada 126 üniversite öğrencisinin stres puanları ve öğrenme stratejileri, sınav kaygıları ve yüklemeleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Birinci çalışmada, 126 öğrenci Öğrenci-Yaşam Stresi ve Öğrenme Süreci Ölçeğini, II. çalışmada 55 öğrenci Öğrenci-Yaşam Stres Ölçeğini ve Sınav Kaygısı Ölçeğini ve III. çalışmada ise 122 öğrenci yine Öğrenci-Yaşam Stres Ölçeğini ve bireyin günlük yaşamda karar vermesini ve davranışlarını etkileyen faktörleri gösteren bir yükleme ölçeği olan İçsellik, Diğerlerinin Gücü ve kontrol Odaklı Şans Ölçeğini doldurmuşlardır. Araştırma sonunda stres ölçeği ile diğer üç ölçek arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Stres Ölçeği ile Öğrenci-Yaşam Stresi ve Öğrenme Süreci Ölçeği puanları arasında ve stres ve sınav kaygısı ölçeği arasındaki ilişkiye bakıldığında anlamlı düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin stres düzeylerinin onların öğrenme stratejileri, sınavları ve günlük karar verme süreçleri ile ilişkili olduğu saptanmıştır.

Willoughby ve arkadaşları (1999), ikinci, dördüncü ve altıncı sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında anahtar sözcük, görsel imge ve sözel işleme stratejisi kullanımının bilgiyi işleme ve hatırlanma üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada yer alan 134 öğrenci bu üç strateji konusunda yetiştirilmiştir. Uygulama sırasında öğrencilerden sekiz hayvana ait beşer özelliği, toplam kırk cümleyi –yetiştirildikleri öğrenme stratejisini kullanarak öğrenmeleri istenmiştir. Bu hayvanların dört tanesi öğrencilerin çevrelerinde yaşayan tanıdık hayvanlar iken dördü öğrencilerin isimlerine bile yabancı oldukları hayvanlardır. Uygulamadan sonra öğrencilere çalıştıkları hayvanlarla ilgili bir test verilmiştir. Araştırma sonucunda sözel işleme stratejisi kullanımının tüm düzeylerde etkili olduğu, ancak bu stratejinin önceki bilgilerle bağ kurmayı daha çok gerektirdiği için hakkında bilgi sahibi olunmayan hayvanlarla ilgili bilgilerin

öğrenilmesinde, yetersiz kaldığı belirlenmiştir. Görsel imge yaratma stratejisinin ön bilgi sahibi olunmayan hayvanların öğrenilmesinde en etkili strateji olduğu, ancak ikinci sınıf öğrencilerinin bu stratejiyi kullanmada yetersiz kaldığı belirlenmiştir. Anahtar sözcük stratejisi kullanma ile öğrenci düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken bu strateji ön bilgi sahibi olunan durumlarda daha etkili olmuştur.

Wolters (1999), yaptığı çalışmada iki soruya yanıt aramıştır. Bunlardan birincisi "Stratejiler arasında nasıl bir ilişki vardır ve 14-16 yaş arasında hangi güdüsel stratejiler daha sıklıkla kullanılır?" İkincisi ise "Güdüsel düzenleme stratejilerinin kullanımı ve bilişsel ve bilişötesi öğrenme stratejilerinin kullanımı, çaba ve sınıf performansı arasındaki ilişki nedir?" Araştırmaya yaşları 14-16 arası değişen 88 dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencisi katılmıştır. Tüm katılımcılar 130 maddelik bir anket doldurmuşlardır. Bu ölçek öğrencilerin kullandığı hatırlama, entegre etme, düzenleme, planlama, izleme ve denetlemeyi içeren altı bilişsel ve bilişötesi stratejiyi içermektedir. Araştırmanın sonunda, güdüsel stratejilerin kullanımının öğrenci röportajlarında anlamlı seviyede farklılıklar yarattığı görülmüştür. Güdüsel düzenleme stratejilerini kullanmak, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarını, çabalarını ve sınıf edimlerini olumlu yönde etkilemiştir.

Mevarech (1999), işbirlikli öğrenme gruplarında bilişüstü strateji kullanımının problem çözme becerisi üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmaya 174 ortaokul öğrencisi alınmıştır. Öğrenciler üç gruba ayrılmıştır. Bir grup problem çözme stratejileri konusunda yetiştirilirken diğer bir grup ise stratejilerin yanı sıra bu stratejileri ne zaman kullanmaları gerektiğine karar vermelerini sağlayan bilişüstü stratejiler konusunda da yetiştirilmiştir. Her üç grup da deney sırasında işbirlikli öğrenme teknikleri ile çalışmıştır. Ölçme aracı olarak 20 matematik probleminden oluşan bir test kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bilişüstü strateji grubu diğer gruplara göre anlamlı derecede başarılı olmuştur. Öğrencilerin başarı durumuna göre yapılan analizde ise üst başarı grubundaki öğrencilerden bilişüstü strateji grubundakilere göre, strateji grubundakiler işbirlikli öğrenme grubuna göre daha başarılı olmuşlardır. Alt başarı grubundaki öğrencilerden bilişüstü strateji grubundakiler daha başarılı olurken strateji grubundakiler işbirlikli öğrenme grubundakilere göre anlamlı düzeyde başarısız olmuştur.

Wilson (2000), bu çalışma ile ilköğretim 3., 4., 5. sınıf düzeyinde Afrikalı Amerikan ve Avrupalı Amerikan öğrencileri tarafından algılanan öğrenme stratejilerini tanımlamayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda ortalama ve ortalama üzeri akademik yeteneklere sahip Afrikalı Amerikan öğrencilerin algıladıkları etkili olan, benzer ve farklı öğrenme stratejileri saptanmıştır. Afrikalı Amerikan öğrencilerin, Avrupalı Amerikan öğrencilerden daha yüksek düzeyde puan elde ettikleri saptanmıştır.

Ritchie ve Volkl (2000), yaptıkları araştırmada fen dersinde, kavram haritalama ve laboratuvar deneyimlerinin etkililiğini ve bireysel öğrenenlerinin mi yoksa grup ile öğrenenlerin stratejilerinin mi daha etkili olduğunu incelemiştir. Araştırmaya altıncı sınıftan 80 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya dört sınıf seçilmiştir. Dört sınıfları her birine ayrı bir uygulama yapılmıştır. Rastgele yapılan seçimde sınıflardan birine grupla kavram haritalama, birine bireysel kavram haritalama, bir diğeri sınıfa grupla laboratuvar deneyi, diğeri sınıfa ise bireysel laboratuvar deneyi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda grupla çalışanlar ile bireysel çalışanlar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak kavram haritalama/ laboratuvar deneyi ve bireysel ve grupla çalışma arasındaki etkileşim anlamlı çıkmıştır.

Meltzer ve arkadaşları (2001), tarafından yapılan çalışmada öğretmen ve öğrencilerin çaba, strateji kullanımı ve akademik başarı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada 57 öğretmen ile bu öğretmenlerin başarılı olarak tanımladıkları 308 öğrenci ile başarısız olarak tanımladıkları 355 öğrenci yer almıştır. Araştırmada öğretmen gözlem ölçeği ve öğrenci edimlerini değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilere strateji kullanma ölçeği ve akademik algı ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda tüm öğrencilerin kendilerini çabacı, yeterli ve çalışkan olarak algıladıkları saptanmıştır. Başarılı öğrencilerin kendilerine ilişkin algılarının daha olumlu olduğu ve başarılı öğrencilerin başarılarını daha çok çabaya yükledikleri, ayrıca öğrenme stratejilerini daha etkili kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin başarılı öğrencilere yönelik algılarının daha olumlu olduğu saptanmıştır. Öğretmenler başarısız öğrencilerin ise öğrenme stratejilerini kullanmada yetersiz kaldıklarını ve yeterince çaba göstermediklerini belirlemişlerdir. Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin strateji kullanımı ile başarı arasındaki ilişkiyi algılayamadıkları saptanmıştır. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öğretmenlerinin düşündüğünden daha çok çabaladıkları ancak öğrenme stratejisi kullanmadaki yetersizlikleri nedeniyle bu edimleri yansıtmadıkları saptanmıştır.

Phakiti (2003) yaptığı çalışmada İngilizce (yabancı dil olarak öğretimi) okuduğunu anlama testinde bilişsel ve bilişüstü strateji kullanımının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Araştırmaya 384 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda kız ve erkek öğrenciler arasında okuduğunu anlama başarısı ve bilişsel strateji kullanımında farklılıklara rastlanmıştır. Ayrıca erkek öğrencilerin kızlara göre daha çok bilişüstü strateji kullandığı saptanmıştır. Aynı başarı grubu içinde bulunan (yüksek, orta ve düşük) öğrenciler arasında ne okuma ediminde ne de bilişsel ve bilişüstü strateji kullanımında cinsiyetlere göre farklılığa rastlanmamıştır.

Yukarıda yer alan strateji ile ilgili yurtdışındaki araştırmaların farklı alanlarda (Okuduğunu anlama, İstatistik, Fen, Matematik) yapıldığı görülmektedir. Ayrıca strateji kullanımı ile



öğrencilerin akademik başarısı, ve problem çözme becerisi, kaygı düzeyi, yüklenme gibi özellikleri ile ilişkisine bakıldığı görülmektedir. Sonuç olarak strateji kullanımı ile öğrencilerin akademik başarısı ve problem çözme becerisi arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Başarılı öğrencilerin başarısız öğrencilere göre daha çok strateji kullandığı saptanmıştır.

### **Yurtiçindeki Yayın ve Araştırmalar**

Açıkgöz (1984), yaptığı araştırmada yabancı dil sözcüklerinin öğretilmesinde, bellek destekleyici anahtar sözcük yönteminin etkilerini incelemiştir. Araştırmada Bellek Destekleyici Anahtar Sözcük Yöntemi, denel işlemler sırasında farklı sıralarda uygulanarak geleneksel yöntemle karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Bellek Destekleyici Anahtar Sözcük Yönteminin, yabancı dil öğretiminde bilişsel ve duyuşsal yönden etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Erden ve Demirel (1991), yaptığı araştırmada, ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin ders çalışırken kullandıkları öğrenme stratejilerini ve öğrencilerin bir metinle ilgili çalışmaya harcadıkları zamanın kullandıkları stratejiye göre değişip değişmediğini incelemiştir. Araştırmayı toplam 78 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmada veri toplamak için bir okuma parçası ve bu parça ile ilgili bir başarı testi kullanılmıştır. Araştırmaya sonunda beşinci sınıf öğrencilerini kullandıkları öğrenme stratejileri arasında en etkililerinin, metni ana hatlarıyla özetleme ve metnin altını çizme olduğu belirlenmiştir. Özetleme ve tekrar okuma stratejileri kullanan öğrencilerin ortalama puanları arasındaki fark önemli bulunmamıştır. Araştırmada en etkisiz öğrenme stratejisinin metindeki bilgileri hiçbir değişikliğe uğratmadan başka bir kağıda kopya etmek olduğu ortaya çıkmıştır.

Tüz (1995), araştırmasında, 'çok başarılı' ve 'az başarılı' öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri arasında benzerlik olup olmadığını ve kullanılan dil öğrenme stratejilerinin akademik başarı ile ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma ortaöğretim öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Kullanılan veri toplama araçları, başarı testi ve dil öğrenme stratejilerinin kullanımını ölçen bir ölçektir. Elde edilen bulgulara göre, her iki öğrenci grubu (çok başarılı ve az başarılı) da temelde aynı tür öğrenme stratejilerini kullandıkları ve öğrenme stratejileri ile başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunamadığı belirlenmiştir.

Öztürk (1995), öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini çalışmalarında ne derece kullandığını ve bu stratejilerin kullanılmasyla ilişkili durumların neler olduğunu incelemiştir. Araştırmaya 326 üniversite birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Genel öğrenme stratejilerinin kazandırılmasında üniversitenin etkisini önlemek için veriler öğretim yılının başında toplanmıştır. Veriler Genel



Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği ve öğrenme stratejilerinin kullanılmasıyla ilişkili durumları saptamak için Anket Formu kullanılarak toplanmıştır. Öğrencilerin ÖSS puanları ve lise diploma notları hakkında bilgi alınmıştır. Araştırmanın sonucunda (a) öğrencilerin %55'i çalışmalarında öğrenme stratejilerini 'oldukça sık' kullandığı, (b) tekrar ve duyuşsal stratejilerinin öğretmenler tarafından sıklıkla vurgulandığı ve diğer stratejilerin daha az vurgulandığı (c) öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarıyla öğretmenlerin bu stratejileri derslerde vurgulamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu (d) aile bireylerinin rehberliği ile öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmaları arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğu (e) öğrencilerin ÖSS puanları ve lise diploma puanları ile çalışmalarında tekrar stratejisini kullanmaları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Somuncuoğlu (1996), yaptığı çalışmada öğrencilerin belirli bir dersteki bazı öğrenme stratejilerini kullanmalarını etkileyen faktörleri incelemiştir. Çalışmanın örneklemini 1996 bahar döneminde Üniversitede Eğitim Psikolojisi dersini alan öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmada verileri öğrencilerin kullandıkları yüzeysel bilişsel, anlamlı bilişsel ve biliş yönlendirici öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler ve öğrencilerin başarı algıları ile ilişkisini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan bir anket kullanılarak toplanmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin anlamlı bilişsel stratejilerini diğer öğrenme stratejilerinden daha sık kullandıklarını ve sadece anlamlı bilişsel ve biliş yönlendirici strateji kullanımının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Babadoğan (1996), modern öğretim stratejilerinin öğretim-öğrenim süreçlerine yansımaları araştırmıştır. Çalışmada bilgi-işlem, güdüsel tasarım, sorgulayıcı öğretim, aşamalı bulduru, öge sunum ve açıklama kuramları ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Bununla bağlantılı olarak öğretim stratejisi kavramı irdelenmiş ve öğrenme stratejileri etkileşimi vurgulanmıştır.

Doğanay (1996) yaptığı çalışmada üçüncü sınıf öğrencilerinin, "İlkokullar için Sosyal Bilgiler Öğretimi" dersinde, ders dinleme sırasında bilişsel farkındalık ile ilgili stratejileri kullanma durumu, bu stratejileri etkileyen etmenler ve akademik başarıyla ilişkisini araştırmıştır. Araştırmaya 160 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin ders dinleme sırasında bilişsel farkındalıkla ilgili stratejileri kullanıp kullanmadığını ölçmek amacıyla, "Bilişsel Farkındalıkla İlgili Stratejileri Kullanma Envanteri" kullanılmıştır. Araştırmaya sonunda yüksek eğitim düzeyinde sınıf içi öğrenme-öğretim sürecine katkı sağlayacağını tahmin edildiği belirtilmiştir.

Talu (1997), onuncu sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenmesi ve akademik başarılarının kullandıkları stratejiye göre değişip değişmediğini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma, onuncu sınıftaki 88 öğrenci üzerinde tarama yöntemiyle yürütülmüştür.

Veriler, araştırmacının hazırladığı "Öğrenme Stratejisi Ölçeği" ile toplanmış, öğrencilerin akademik başarılarını belirlemede I. dönem ortak derslerine ait karne notu ortalamaları kullanılmıştır. Araştırma sonunda, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin % 52'sinin anlamlandırma stratejisi, % 41'inin tekrar stratejisi ve % 7'sinin ise örgütlenme stratejisini kullandığı saptanmıştır. Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileriyle karne notları ortalamaları arasındaki fark önemli çıkmıştır. Tekrar stratejisini kullanan grubun, geometri, Türk Dili ve Edebiyatı, İngilizce ve Fransızca derslerindeki başarısı, öğrencilerin kullandıkları stratejiye göre değişmektedir. Tekrar stratejisi ve anlamlandırma stratejisi kullanan gruplar ile Türkçe-Matematik, Sosyal ve Fen şubeleri arasındaki fark önemli değildir. Bu durumda öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin alanlara göre değişmediği saptanmıştır.

Görge (1997), araştırmasında, özetleme kuralları ve bilgi haritası oluşturma öğretiminin lise birinci sınıf öğrencilerinin bir metni öğrenme ve hatırlama düzeyi ile metni çalışma için harcadıkları süreye etkisini incelemiştir. 103 lise birinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütölen araştırmada, kontrol gruplu ön test son test deney deseni uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar şöyledir: (a) özetleme kuralları ile bilgi haritası tekniğinin öğretildiği gruplardaki öğrenciler ile kendi stratejisini kullanan kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme ve hatırlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak grupların metni çalışma süreleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrenciler metni çalışırken en az süreyi kendi stratejilerini kullanırken harcamaktadırlar, (b) özetleme becerisi düşük, orta ve yüksek düzeyde olan öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Özetleme beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeyi de yükselmektedir. Bilgi haritası oluşturma beceri düzeyi düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bilgi haritası oluşturma beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeyleri üzerinde benzer etkiler sağlamaktadır.

Gümüş (1997), yaptığı araştırmada ilköğretim okullarının üçüncü sınıflarında okutulan Hayat Bilgisi dersinde, temel soru kökleri ve kılavuzlu soruların işe koşulmasının, üst ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki (SED) ailelerden gelen öğrencilerin erişisi, öğrenmelerinin kalıcılığı ve akademik benliği üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma 1995-96 öğretim yılının birinci yarıyılında üst, orta ve alt SED grupları üzerinde yürütölmüştür. Uygulama öncesinde gruplar ve öğretmenleriyle ilgili verilerin toplanması amacıyla, sosyo-ekonomik düzey anketi, genel yetenek testi, akademik benlik ölçeği ve okuduğunu anlama testi sonuçları kullanılmıştır. Araştırma, Hayat Bilgisi dersinin, "Çevremizi Tanıyalım" ve "Cumhuriyet Bayramı ve Atatürk" üniteleri ile sınırlandırılmıştır. Her iki SED'de bulunan kontrol grupları geleneksel öğretimlerini sürdürürken,

Deney I gruplarında temel soru kökleri ve Deney II gruplarında da kılavuzlu sorular çerçevesinde öğretim yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen verilerde her iki SED grubu karşılaştırıldığına, kavrama düzeyindeki öğrenmelerde, öğrenilenlerin kalıcılığı ve akademik benlik kavramı bakımından farkın anlamsız olduğu, alt SED grupları kendi aralarında karşılaştırıldığında, bilgi düzeyindeki öğrenmeler, uygulama düzeyindeki öğrenmeler, öğrenmelerin kalıcılığı ve akademik benlik kavramı bakımından farkın anlamsız olduğu bulguları elde edilmiştir. Bulgular yürütücü biliş strateji eğitimi alan grupların, kontrol gruplarına göre genelde daha başarılı olduğunu göstermektedir.

Çiftçi (1998), yaptığı araştırmada lise birinci sınıf öğrencilerinin matematik dersini çalışırken hangi öğrenme stratejilerini kullandıklarını ve matematik dersindeki akademik başarılarını kullandıkları öğrenme stratejilerini ne oranda açıkladığını incelemiştir. Araştırmaya 1997-98 öğretim yılında, birinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri "Matematik Başarı Ölçeği" ve "Matematikte Kullanılan Öğrenme Stratejileri Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, Lise birinci sınıf öğrencilerinin matematik dersini çalışırken, tekrarlama stratejisinin göstergesi olan davranışları kullanma oranı genellikle ve ara sıra, anlamlandırma stratejisinin göstergesi olan davranışları kullanma oranı nadiren, hiçbir zaman ve genellikle seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Ayrıca tekrarlama ve anlamlandırma stratejilerinin matematik için akademik başarıyı açıklama derecesi anlamlı bulunmuş; yürütücü biliş stratejisinin açıklama derecesi ise anlamlı bulunmamıştır. Tekrarlama stratejisi ile öğrencilerin matematik başarıları arasında ters bir ilişki bulunurken, anlamlandırma stratejisi ile doğrusal bir ilişki saptanmıştır. Kız öğrencilerin kullandıkları tekrarlama stratejisi ile doğrusal bir ilişki saptanmıştır. Erkek öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin matematik başarılarını hiç açıklamadığı görülmüştür.

Kaçar (1999), öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmaları ve kullandıkları stratejilerin başarılarına etkilerini araştırmıştır. Yabancı Diller Bölümü Hazırlık sınıfından 161 öğrenciye 26 soruluk bir anket verilmiş ve bu öğrenciler arasından 50 öğrenci denek olarak araştırmaya alınmıştır. Deneklere araştırmanın başında ve sonunda başarı testi uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda deney ve kontrol grubu arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Öğrenme stratejilerinin öğretilmesinin öğrencilerin başarısını artırdığı görülmüştür.

Oğuz (1999), yaptığı araştırmada derste not almanın öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma üniversite birinci sınıfta öğrenim gören 183 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından hazırlanan öğrenme düzeyi testi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre not alma eğitimi aldıktan sonra, derste not alan öğrenciler ile not alma eğitimi almadan dersi izleyen öğrencilerin öğrenme düzeyleri

arasında anlamlı fark bulunmuştur. Not alma eğitimi aldıktan sonra, derste not alan ve daha sonra bu notlarını gözden geçiren öğrenciler ile not alma eğitimi almadan dersi izleyen öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında ikinci deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Somuncuoğlu ve Yıldırım (1999), yaptıkları araştırmada, 1) Öğrencilerin başarı hedefi yönelimleri nelerdir? 2) Öğrencilerin farklı öğrenme strateji tiplerini kullanma sıklığı nedir? 3) Öğrencilerin başarı hedefi yönelimleri ve öğrenme stratejilerini kullanımları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? sorularına cevap aramışlardır. Araştırmaya 1996 bahar döneminde eğitim psikolojisi dersini alan 189 öğrenci katılmıştır. Bu öğrenciler hedef yönelimleri ve öğrenme stratejileri konularında iki ölçek doldurmuşlardır. Araştırmanın sonucunda, bir çok öğrencinin tam yönelimli ve biraz ego-sosyale yakın oldukları görülmüştür. Öğrencilerin derin bilişsel stratejileri sık sık, yüzeysel ve biliş ötesi stratejileri ise ara sıra kullandıkları saptanmıştır. Tam yönelimlerin daha az yüzeysel bilişsel stratejileri kullanmaları beklenirken, derin bilişsel ve biliş ötesi stratejilerin kullanıldığı görülmüştür. İşten kaçma yönelimlerin ise, derin bilişsel ve biliş ötesi stratejilerin kullanımları ile negatif ilişkili oldukları görülmüştür.

Sağlam (1999), yaptığı çalışmada uzaktan eğitim yoluyla öğrenim gören öğretmenlerin ders çalışırken etkili ders çalışma ve öğrenme stratejilerini yeterli düzeyde uygulayıp uygulamadıklarını araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin etkili ders çalışma ve öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ile başarı durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu, buna karşılık daha önce bir uzaktan eğitim programından geçmiş olmalarının onların etkili ders çalışma ve öğrenme stratejilerini uygulama düzeylerinde önemli bir değişkenliğe neden olamadığı ortaya çıkmıştır.

Teker (2002), yaptığı araştırmada uzaktan eğitimin öğrencilerin etkili ders çalışma stratejilerine sahip olma durumunu sınıflara ve bölümlere göre karşılaştırılmalı olarak incelemiştir. Genel tarama modeli çerçevesinde ve anket uygulaması şeklinde yürütülen araştırmaya 150 uzaktan eğitim öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin ders çalışmaya zihinsel olarak hazırlanması, zaman kullanımı, çalışma ortamı, düzenleme, farklı kaynaklardan yararlanmaya ilişkin stratejilerini oluşturmada kısmen sorun yaşadıkları söylenebilir. Bazı özellikleri göstermede bölümler ve sınıflar arasında küçük farklılıklar olmasına rağmen üst sınıflara gelindikçe bir uzaktan eğitim öğrencisinin sahip olması gereken özellikleri daha çok gösterdikleri görülmüştür.

Yüksel ve Koşar (2001), yaptıkları araştırmada öğrencilerin ders çalışırken kullandıkları öğrenme stratejilerini saptamayı amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin ders çalışırken hangi öğrenme stratejilerini, hangi sıklıkla kullandıkları, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin bölümlere ve mezun oldukları okul türüne göre farklılık gösterip göstermedikleri incelenmiştir. Araştırma 1999-2000 öğretim yılında Eğitim Bilimleri Bölümü,

Yabancı Diller Bölümü ve Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü ikinci sınıfına devam etmekte olan toplam 159 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin ders çalışırken öğrenme stratejilerini daha az kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca yabancı dille eğitim yapan liselerden mezun olan öğrencilerin, ezberleme ile ilgili stratejileri daha sık kullandıkları; mesleki ve teknik liselerden mezun olan öğrencilerin ise fazla çaba gerektiren strateji kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin kullandıkları stratejilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılık göstermediği saptanmıştır.

Yücedağ (2001), yaptığı çalışmada fen liseleri, genel liseler ve meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin, öğrenme-öğretme süreçlerinde tercih ettikleri öğrenme stratejilerini belirlemeyi, tercih ettikleri öğrenme stratejileri ile cinsiyetleri ve öğrenim gördükleri sınıflar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını karşılaştırmalı olarak değerlendirmeyi amaçlamıştır. Tarama modeli niteliğinde olan araştırmanın örneklemini, 685 öğrenci oluşturmuştur. Örneklem grubuna "Öğrenme Stratejileri Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğrencilerin öğrenim gördükleri okullar, cinsiyetleri ve yaş gruplarına yönelik olarak tercih ettikleri öğrenme stratejileri arasında anlamlı farklılıkların olduğu saptanmıştır.

Yorulmaz (2001), araştırmasında, öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi başarısı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada son test kontrol grubu deney deseni kullanılmıştır. Deneye ilköğretim 7. sınıf öğrencileri katılmıştır. Ölçme aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda ilköğretim Sosyal Bilgiler dersinin öğrenilmesinde ve öğrenci ders başarısının artırılmasında öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin kullanılmasının öğrencilerin tüm düzeylerde daha başarılı olmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tay (2002), tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları öğrenme stratejilerinin neler olduğu incelenmiştir. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından hazırlanan Öğrenme Stratejileri Anket Formu ve bire bir görüşme yolu ile toplanmıştır. Elde edilen bulgular şöyledir: ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri Sosyal Bilgiler dersinde; (a) dikkat stratejilerini ara sıra kullanmaktadırlar, (b) kısa süreli bellekte depolamayı artırıcı stratejilerden zihinsel tekrar stratejilerini her zaman kullanmaktadırlar, (c) kısa süreli bellekte depolamayı artırıcı stratejilerden gruplama stratejilerini ara sıra kullanmaktadırlar, (d) anlamlandırma stratejilerinden ekleme stratejilerini her zaman kullanmaktadırlar, (e) anlamlandırma stratejilerinden örgütlenme stratejilerini ara sıra kullanmaktadırlar (f) geri getirmeyi artırıcı stratejileri her zaman kullanmaktadırlar (g) güdülenme stratejilerini her zaman kullanmaktadırlar.



Hamurcu ve Özyılmaz (2002), yaptıkları araştırmada Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının ders çalışırken kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada beşli liket tipi ölçek kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerinden genelde yararlandıkları, kullandıkları öğrenme stratejilerinin, öğrenim gördükleri bölüm, öğretim türü, cinsiyet ve yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Özkal, Altunay, Yıldız ve Tonbul (2002), bu araştırma işbirlikli ve geleneksel öğretim yöntemlerinin, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları okuma stratejileri üzerindeki etkileri belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri, deney grubunda ise işbirlikli öğrenme yönteminin Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniği uygulanmıştır. Araştırma verileri İngilizce Okuma Stratejileri Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular, işbirlikli öğrenmenin geleneksel öğretim yöntemlerine göre strateji kullanımının artmasında daha etkili olduğu saptanmıştır.

Yukarıda yer alan öğrenme stratejileri ile ilgili araştırmaların farklı düzeylerde (ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite) ve yabancı dil, fen, matematik, hayat bilgisi, psikoloji vb. farklı alanlarda yapıldığı görülmektedir. Araştırmaların ortak sonucu, öğrenme stratejilerinin, farklı alanlarda ve değişik yaş gruplarındaki öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olduğu göstermektedir. Ancak Türkçe dersi okuduğunu anlama çalışmalarında işbirlikli öğrenme yönteminin uygulanmasının öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanımı üzerindeki etkilerinin neler olduğuna ilişkin herhangi bir araştırmanın bulunmadığı görülmektedir.

Bunlara ek olarak yukarıda yer alan tüm ilgili yayın ve araştırmalar incelendiğinde; işbirlikli öğrenmenin, Türkçe dersinde, öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ve tutumları üzerindeki etkileri ile ilgili araştırmaların da son derece sınırlı olduğu görülmektedir. Ülkemizde okuduğunu anlama çalışmaları rutin bir şekilde işlenmekte, metinler ezberletilmekte bu nedenle de öğrenciler okuduğunu anlamaya yönelik olumsuz tutumlara sahip olmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin pasif durumda olduğu, etkili ve nitelikli öğrenme ve öğretmenin gerçekleşmediği bir sınıf yapısı karşımıza çıkmaktadır. Tüm bunlar öğrencilerin işbirlikli öğrenme sınıflarında aktif olarak derse katılımının Türkçe okuduğunu anlama çalışmalarında öğrencilerin anlama başarıları, strateji kullanımları ve okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkilerinin ortaya konması açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle bu alanda yapılacak bu araştırmanın alanyazına önemli katkılar getireceği düşünülmektedir.



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada yer alan katılımcılar ve kullanılan veri toplama araçları, deney deseni, işlem yolu, deney planı, yetiştirme çalışmalarını, denel işlemler ve veri çözümleme teknikleri açıklanmaktadır.

#### Katılımcılar

Bu araştırma 2003-2004 eğitim-öğretim yılı I. döneminde İzmir ili sınırları içinde yer alan ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip resmi bir ilköğretim okulunda okumakta olan 6. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Katılımcılar çalışmaya gönüllü olarak katılan Türkçe öğretmeninin okuttuğu iki şubenin öğrencileridir. Deney ve kontrol grubu rasgele atanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımını Tablo 3.1'de gösterilmektedir.

Tablo 3.1

*Araştırmada Yer Alan Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları*

| Cinsiyet      | İşbirlikli Öğrenme | Geleneksel Öğretim |
|---------------|--------------------|--------------------|
|               | Grubu              | Grubu              |
| <b>Kız</b>    | 12                 | 12                 |
| <b>Erkek</b>  | 18                 | 14                 |
| <b>Toplam</b> | 30                 | 26                 |

#### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler; (a) Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği (OASÖ), (b) Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (OYTÖ), (c) Başarı Testleri ile toplanmıştır.

##### (a) Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği

OASÖ ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini saptamak amacıyla Açıkgöz ve Kılıç tarafından geliştirilmiştir.

Bu ölçeği geliştirmek için alanyazında yer alan öğrenme stratejileri, okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili araştırmalar ve öğrenme stratejiler ile ilgili ölçekler incelenmiştir. Ayrıca ölçeğin geliştirilmesine temel olması bakımından iki ilköğretim okulunun 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerden 91 öğrenciye “Okuduğunuz bir metni anlamak için neler yaparsınız?” şeklinde açık uçlu soru sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya verdikleri düzyazı biçimindeki yanıtları maddelenerek, OASÖ için 36 madde saptanmıştır. Bu maddeler, İzmir ilinde çeşitli ilköğretim okullarında görev yapan 6., 7. ve 8. sınıfları okutmuş olan üç Türkçe öğretmeni, öğretmenlik deneyimi bulunan ve şu anda üniversitede öğretim elamanı olarak Eğitim Bilimleri Bölümü’nde ve Türkçe Eğitimi Bölümü’nde çalışan beş öğretim elemanı tarafından gözden geçirilmiş ve inceleyicilerin tek tek görüşleri alınmıştır. Ayrıca, beş program geliştirme uzmanının görüş ve önerileri doğrultusunda düzeltilerek ölçeğin kapsam geçerliliği ile ilgili kanıtlar elde edilmiştir.

Tüm bu görüş ve önerilere göre hazırlanan deneme formunun, İzmir ilinde yer alan bir ilköğretim okulu 6. sınıfında okuyan 40 kişilik bir öğrenci grubuna I. deneme uygulaması yapılmıştır. Bu uygulamada öğrencilerin şordukları sorulara göre anlaşılmayan noktalar dikkate alınarak form yeniden düzenlenmiştir. 36 maddelik deneme formu İzmir ili metropol alanında yer alan çeşitli ilköğretim okullarında 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden 885 öğrenciye uygulanmıştır. 25 öğrencinin eksik ve boş bıraktıkları ölçekler değerlendirilmeye alınmamış böylece 860 ölçeğin puanları üzerinde değerlendirme yapılmıştır. Uygulama sonucu elde edilen verilerin faktöriyel geçerliliği için Faktör Çözümlemesi yapılmış, Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları hesaplanmıştır.

OASÖ’ye yapılan Faktör Çözümlemesi sonucunda ölçeğin tek faktörde toplandığı görülmüştür. Tek faktör üzerinden yapılan çözümlenmeler sonucunda Faktör Yüku ,40’in altında olan 10 madde ölçekten çıkarılmış ve 26 madde kalmıştır. Bu ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı ,85’tir. Yapılan çalışma sonucunda geliştirilen OASÖ’ye ilişkin örnek maddeler, Ek 1’de verilmiştir.

Ölçek maddeleri beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Değerlendirme OASÖ’de yer alan olumlu tümcelerde TK=Tümüyle Katılıyorum 5, K=Katılıyorum 4, KS=Kararsızım 3, KM=Katılmıyorum 2, HK=Hiç Katılmıyorum 1 biçiminde puanlama yapılmıştır. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 130, en düşük puan ise 26 olmaktadır.

### **(b) Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği**

OYTÖ, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını saptamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Bu ölçeği geliştirmek için alanyazında yer alan tutum ile ilgili araştırmalar ve ölçekler incelenmiştir. OYTÖ için 39 madde saptanmıştır. Bu maddeler, İzmir ilinde çeşitli ilköğretim okullarında görev yapan 6., 7. ve 8. sınıfların dersine girmiş dört Türkçe öğretmeni, öğretmenlik deneyimi bulunan ve şu anda üniversitede öğretim elamanı olarak Eğitim Bilimleri Bölümü'nde ve Türkçe Eğitimi Bölümü'nde çalışan dört öğretim elemanı tarafından gözden geçirilmiş ve inceleycilerin tek tek görüşleri alınmıştır. Ayrıca beş program geliştirme uzmanının görüş ve önerileri doğrultusunda düzeltilerek ölçeğin kapsam geçerliliği ile ilgili kanıtlar elde edilmiştir.

Tüm bu görüş ve önerilere göre hazırlanan deneme formunun, İzmir ilinde yer alan bir ilköğretim okulu 6. sınıfında okuyan 75 kişilik bir öğrenci grubuna deneme uygulaması yapılmıştır. Bu uygulamada öğrencilerin sordukları sorular, anlaşılmayan noktalar dikkate alınarak form yeniden düzenlenmiştir. Tüm bu görüşler doğrultusunda yapılan değişikliklerden sonra ortaya çıkan 36 maddelik deneme formu İzmir ili metropol alanında yer alan çeşitli ilköğretim okullarında öğrenim gören 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden 876 öğrenciye uygulanmıştır. 43 öğrencinin eksik ve boş bıraktıkları ölçekler değerlendirilmeye alınmamış, böylece 833 ölçeğin puanları üzerinde değerlendirme yapılmıştır. Uygulama sonucu elde edilen verilerin faktöriyel geçerliliği için Faktör Çözümlemesi yapılmış, Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları (CAGK) hesaplanmıştır.

OYTÖ için yapılan Faktör Çözümlemesi sonucu ölçekteki maddelerin üç faktörde toplandığı görülmüş, faktör yükleri ,40'ın altında olan 12 madde ölçekten çıkarılmıştır. OYTÖ'nün son şeklinde 24 madde kalmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı ,87 olarak hesaplanmıştır.

OYTÖ alt ölçeklerin tanımları, örnek maddeleri ve Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları Tablo 3.2'de verilmiştir. Tablo 3.2'deki rakamlar incelendiğinde alt ölçeklerin güvenirliliğinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. (Yapılan çalışma sonucunda geliştirilen OYTÖ'ye örnek maddeler, ayrıca Ek 2'de verilmiştir).

Tablo 3.2

*OYTÖ Alt Ölçeklerinin Tanımları, Örnek Maddeleri ve Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları*

| Alt Ölçekler                   | Tanım  | Örnek madde   | Madde Sayısı | Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları |
|--------------------------------|--|---|--------------|---------------------------------------|
| Okumanın Gelişmeye Etkileri    | Öğrencinin okumaya yönelik tutumlarının gelişimlerine olan etkilerini değerlendirmeleri. | Okudukça daha iyi fikir üretiyorum. Okumakla anadilimin gelişeceğini düşünüyorum.       | 11           | ,74                                   |
| Okumanın Duyuşsal Etkileri     | Öğrencinin ders dışı kitapları okurken neler hissettiklerine yönelik değerlendirmeleri.  | Okurken canım sıkılıyor. Okuduğumda kendimi mutsuz hissediyorum                         | 6            | ,77                                   |
| Okumayla İlgili Genel Görüşler | Öğrencilerin ders dışı kitapları okumaya ilişkin genel görüşlerini değerlendirmeleri.    | Okuyabileceğim ortamın olmasını isterim. Okumayı ancak konusu ilginçse tercih ediyorum. | 7            | ,70                                   |

Ölçek maddeleri beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Değerlendirme OYTÖ'de yer alan olumlu tümcelerde TK=Tümüyle Katılıyorum 5, K=Katılıyorum 4, KS=Kararsızım 3, KM=Katılmıyorum 2, HK=Hiç Katılmıyorum 1 şeklinde puanlama yapılmıştır. Olumsuz tümcelerde ise tam tersi puanlama yapılmıştır. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 120, en düşük puan ise 24 olmaktadır.

**(c) Başarı Testleri**

Okuduğunu anlama başarısı için çoktan seçmeli okuduğunu anlama testi ve yazılı yoklama hazırlanmıştır. Başarı testlerinin geliştirilmesi sırasında izlenen yol ve elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

*Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Testi:* Çoktan seçmeli okuduğunu anlama testi geliştirilirken öncelikle Türkçe ders programında yer alan okuduğunu anlama ile ilgili hedef ve hedef davranışlar incelenmiştir. Okuduğunu anlama ile ilgili hedef ve hedef davranışlar hazırlanmıştır. 5., 6. ve 7. sınıf Türkçe ders kitapları, ünite dergilerinde yer alan metinler ve farklı dershanelerin soru bankaları incelenmiştir. Bu doğrultuda okuduğunu anlama hedef ve hedef davranışlarını kapsayan toplam 52 soruluk çoktan seçmeli bir test hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular için üç Türkçe öğretmeninden, Türkçe Eğitimi Bölümü'nde çalışan dört öğretim elemanından ve altı program geliştirme uzmanından görüş alınmış, sorularda gerekli düzeltme ve düzenlemeler

yapıldıktan sonra deneme uygulaması yapılmıştır. Deneme uygulamasında, öğrencilerin 52 soruyu yanıtlamada zorlandıkları görülmüştür. Bu uygulama sonrasında, 52 sorunun öğrencileri yoracağı ve gerçek edimlerini göstermeyeceği kanısına varılmıştır. Bu nedenle uygulama ikiye bölünmüştür.

İkiye bölünen 52 soruluk test iki ayrı oturumda (bir hafta arayla) 175 öğrenciye uygulanmıştır. Yanıt anahtarında bazı seçenekleri boş bırakan ve eksik yanıtlayan ve her iki teste katılmayan öğrencilerin yanıtları değerlendirmeye alınmamıştır. Bu nedenle çözümlenemeyen 163 öğrencinin verdiği yanıtlar üzerinde yapılmıştır.

Uygulama sonrası Maddelerin Ayrıcılık İndisleri, Güçlükleri ve Testin Güvenirlik Katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplama sonunda, Maddelerin Ayrıcılık İndisi ,30'un altında olanlar testten çıkarılmıştır. Çıkarılan 14 sorunun içinde yer alan paragraflara bağlı 6 soru da testten çıkarılmıştır. Böylece 32 çoktan seçmeli maddeden oluşan okuduğunu anlama testi elde edilmiştir. Elde edilen testin Güvenirlik Katsayısı (KR 20) ,84'tür. Çoktan seçmeli okuduğunu anlama testine ilişkin örnek sorular Ek 3'te verilmiştir.

*Yazılı Yoklama:* Yazılı yoklama için hazırlanan okuduğunu anlama sınavı üç metin ve bu metinlere ilişkin 14 soruyu içermektedir. Bu 14 soruluk test okuduğunu anlama hedef ve hedef davranışları doğrultusunda hazırlanmıştır. Sorular üç Türkçe öğretmenin, Türkçe Eğitimi Bölümü'nde görev yapan üç öğretim elemanının görüşüne başvurularak, öneriler doğrultusunda düzenlenmiştir. Bu test, 6. sınıfta okuyan 205 öğrenciye uygulanmıştır.

Bu testin Güvenirlik çalışması için "İki Uygulama" kullanılmıştır. I. uygulamaya, 205 6. sınıf öğrencisi 7-8-9 Mayıs 2003'te katılmıştır. İkincisinde ise aynı test aynı gruba (195) 28-29-30 Mayıs tarihinde tekrar uygulanmıştır. Değerlendirmeye her iki uygulamaya katılan toplam 180 öğrenci alınmıştır. İki test arasındaki korelasyon katsayısı ,91 olarak bulunmuştur. Yazılı yoklamaya ilişkin örnek metin ve soruları, Ek 4'te verilmiştir. Her iki başarı testine ilişkin hedef ve hedef davranışlar ise Ek 5'te verilmiştir.

## **Deney Deseni**

Bu araştırmada kontrol gruplu ön test son test deney deseni kullanılmıştır. Araştırma bir kontrol bir deney grubu üzerinde yürütülmüştür. Deney deseni Tablo 3.3'te verilmiştir. Tablodan da anlaşılacağı gibi deney öncesi her iki gruba Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği ve Okuduğunu anlama testleri uygulanmıştır.

Deney sürecinde Deney Grubuna işbirlikli öğrenme yöntemleri ile aktif öğrenme işleri; geleneksel öğretim grubuna ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır.

Tablo 3.3

*Deney Deseni*

| Grubun Adı    | Deney Öncesi  | Denel İşlemler                  | Deney Sonrası   |
|---------------|---|---------------------------------|---|
| Kontrol Grubu | <ul style="list-style-type: none"> <li>Okuduğunu Anlama Testleri</li> <li>Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği</li> <li>Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği</li> </ul> | Geleneksel Yöntemleri Öğretim   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Okuduğunu Anlama Testleri</li> <li>Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği</li> <li>Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği</li> </ul> |
| Deney Grubu   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Okuduğunu Anlama Testleri</li> <li>Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği</li> <li>Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği</li> </ul> | İşbirlikli Öğrenme Yöntemi (BÖ) | <ul style="list-style-type: none"> <li>Okuduğunu Anlama Testleri</li> <li>Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği</li> <li>Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği</li> </ul> |

**İşlem Yolu**

Araştırma sırasında şu işlemler yer almıştır.

1. Denel işlemi uygulayacak olan öğretmenin yetiştirilmesi.

*Öğretmeni Yetiştirme*

Deneyssel çalışmada, dersi öğretmen işleyeceği için öğretmen ile seminer döneminde (01. 09. 2003 - 13. 09. 2003) tanışılarak, bu dönem içerisinde öğretmen araştırmacı tarafından, yetiştirme programına (yetiştirme programı Açıköz, 2002'den yararlanılarak geliştirilmiştir) alınmıştır. Bu programda öğretmen işbirlikli öğrenme yöntemleri konusunda bilgilendirilmiş ve bu konuda yetiştirilmiştir. Bu yetiştirme sürecinde izlenen yol Tablo 3.4'te verilmektedir.



Tablo 3.4

*Uygulamayı Yapacak Olan Öğretmeni Yetiştirme Program*

|   | <b>Süre</b>    |
|---|----------------|
| a) İşbirlikli öğrenme nedir?<br>Her küme çalışması işbirlikli öğrenme değildir. | 2 Saat         |
| b) İşbirliği için gerekli koşullar  | 2 Saat         |
| c) İşbirlikli öğrenme tekniklerinden “Birlikte Öğrenme”ye ilişkin bilgilendirme | 2 Saat         |
| ç) “Birlikte Öğrenme” ile kullanılacak öğretimsel işlere ilişkin bilgilendirme  | 2 Saat         |
| d) “Birlikte Öğrenme” uygulaması  | 6 Saat         |
| e) Uygulama hakkında yansıtma   | 2 Saat         |
| <i>Toplam</i>   | <i>16 Saat</i> |

Öğretmeni yetiştirme sürecinde yapılan uygulama etkinlikleri ile ilgili örnekler Ek 6’da verilmektedir.

2. Deneye başlamadan önce okuduğunu anlamanın hedef ve hedef davranışları, içeriği, öğretim malzemeleri, ders planlarının hazırlanması (Deney ve Kontrol Gruplarına ait günlük plan örneği Ek 7’de yer almaktadır).
3. İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim gruplarının oluşturulması.
4. “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”, “Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği” ve “Okuduğunu Anlama Testleri”nin ön test olarak verilmesi.
5. Deney grubunda yer alan öğrencilerin yetiştirilmesi.

*Öğrencileri Yetiştirme*

Deneye başlamadan önce işbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilerin işbirlikli öğrenmenin ne demek olduğunu anlamaları, bu yöntemde alışmaları ve yöntemde gerekli olan sosyal becerileri kazanmaları için bilgilendirilmiş ve bu konuda yetiştirilmiştir. Yetiştirme sürecinde izlenen yol aşağıda verilmektedir.

Tablo 3.5

*Deney Grubunda Yer Alacak Olan Öğrencileri Yetiştirme Program*

|  | <b>Süre</b>    |
|--|----------------|
| 1. a) İşbirlikli öğrenme nedir?  | 2 Saat         |
| b) İşbirlikli öğrenme için gerekli olan sosyal becerileri geliştirme çalışmaları | 6 Saat         |
| 2. “Birlikte Öğrenme” uygulaması   | 6 Saat         |
| <i>Toplam</i>  | <i>14 Saat</i> |

Öğrencileri yetiştirme sürecinde yapılan uygulama etkinlikleri ile ilgili örnekler Ek 8’de verilmektedir.

“Birlikte Öğrenme” uygulaması sırasında öğrencilerin bu yönetime alışmaları aynı zamanda da birlikte çalışma becerilerini kazanmaları için çeşitli eğitsel oyunlar (şiir yazma, hikaye tamamlama, resimleme, başlık bulma) oynatılmıştır.

6. Denel işlemlerin gerçekleştirilmesi (Aşağıda ayrı bir başlık olarak yer verilmektedir).
7. Denel işlemlerden sonra “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”, “Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği” ve Okuduğunu Anlama Testlerinin son test olarak verilmesi.

### **Denel İşlemler**

2003-2004 Türkçe Öğretim programları incelendiğinde Türkçe dersinin haftada toplam 5 saat olduğu görülmüştür. Programda yer alan haftalık 5 ders saatinin 2 saati okuma-anlama çalışmalarına ayrıldığı için denel işlemler de Eylül, Ekim, Kasım, Aralık ve Ocak aylarında haftada bir kere iki ders saati olmak üzere Türkçe derslerinde yapılmıştır. İlk dönem boyunca, toplam 36 ders saatinin okuma-anlama çalışmalarına ayrıldığı belirlenmiştir. Deneysel çalışma ise toplam 30 ders saatinde yapılmıştır.

İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim gruplarında okuduğunu anlama parçaları aynı zamanda işlenmeye başlanmış ve her iki grupta da aynı okuma parçaları kullanılmıştır. Gerekli hazırlıklar tamamlandıktan sonra uygulanmaya başlanmıştır. Aşağıda önce deney grubundaki denel işlemlere daha sonra kontrol grubundaki denel işlemlere yer verilecektir.

### ***Deney Grubu***

a) Deney grubunda okuma-anlama çalışmalarında işbirlikli öğrenme yöntemlerinden “Birlikte Öğrenme” tekniği kullanılmıştır. Bu teknik uygulanırken aşağıdaki adımlar izlenmiştir.

1. Sayma yöntemiyle rastlantısal olarak 4-5'er kişilik gruplar oluşturulmuştur.
2. Grup üyeleri aynı masaya oturtulmuştur.
3. Grup üyelerine okuyucu, yazıcı, sözcü ve güdüleyici görevlerin verilmiştir. (Bu roller yapılan işlere göre değişkenlik göstermiştir. Örneğin resim yapıldığında bazen resimleyici görevi de eklenmiştir.)
4. Öğrencilere ne yapmaları gerektiğini açıklanmıştır.
5. Grup üyelerinin birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu oldukları açıklanmıştır.
6. Okuyucu görevinde bulunan öğrencilerden ilgili konuyu okumaları istenmiştir.
7. Her bir gruba bir tane olacak şekilde çalışma yaprakları dağıtılmıştır.
8. Çalışma yaprağı üzerinde grupça çalışma sağlanmıştır.
9. Grupların hazırladıkları yanıtlar sınıfa sunulmuştur.

b) Yukarıda uygulama aşamaları verilen işbirlikli öğrenme yöntemlerinden “Birlikte Öğrenme” tekniği, aktif öğrenme işlerinden resimleme, hikaye ağacı, sonuç çıkarma, slogan bulma, öykü tamamlama, öğrendiklerini listeleme, özetleme, poster hazırlama, şiir yazma, şarkı yazma ve soru çıkarma gibi işler ile birlikte uygulanmıştır (Ek 9). Denel işlemler boyunca, deney grubunda işlenen konular, ders sürelerinin dağılımı, uygulanan yöntem ve kullanılan öğretimsel işler Tablo 3.6'da sunulmuştur.

c) Deney süresince katılımcılar araştırmacı tarafından hazırlanan ve öğretmen tarafından uygulanan çalışma yaprakları üzerinde çalışmıştır (Ek 9).

Tablo 3.6

*Uygulama Boyunca İşlenen Okuma Parçalarının Ders Sürelerine Dağılımı*

| Tarih      | İşbirlikli Öğrenme Grubu | Süre (dak.) | Parçanın Adı               | Uygulanan Yöntem ve Kullanılan Öğretimsel İşler |
|------------|--------------------------|-------------|----------------------------|---|
| 26.09.2003 | Deney Grubu              | 2X40        | Okuma                      | BÖ  |
| 02.09.2003 | Deney Grubu              | 2X40        | Sevginin Gücü              | BÖ, Hikaye Ağacı, Resimleme                     |
| 09.10.2003 | Deney Grubu              | 2X40        | Simitçi Mercan             | BÖ, Sonuç Çıkarma                               |
| 14.10.2003 | Deney Grubu              | 2X40        | Sedef Kız                  | BÖ, Hikaye Tamamlama                            |
| 21.10.2003 | Deney Grubu              | 2X40        | Fikir Rüzgarı              | BÖ, Şiir Yazma                                  |
| 30.10.2003 | Deney Grubu              | 2X40        | Atatürk'ün Yaşamı          | BÖ, Listeleme                                   |
| 04.11.2003 | Deney Grubu              | 2X40        | Dinlemesini Biliyor muyuz? | BÖ, Sonuç Çıkarma                               |
| 13.11.2003 | Deney Grubu              | 2X40        | Beni Sevmek Demek          | BÖ, Slogan Yazma                                |
| 18.11.2003 | Deney Grubu              | 2X40        | Sevgi                      | BÖ, Soru Çıkarma, Resimleme                     |
| 02.12.2003 | Deney Grubu              | 2X40        | Köy Öğretmenleri           | BÖ, Şarkı Yazma                                 |
| 09.12.2003 | Deney Grubu              | 2X40        | Sarı Çiçek                 | BÖ, Özetleme                                    |
| 16.12.2003 | Deney Grubu              | 2X40        | Yeşil Ciğerli Devler       | BÖ, Poster Hazırlama                            |
| 23.12.2003 | Deney Grubu              | 2X40        | Az, Öz Söz                 | BÖ, Soru Çıkarma                                |
| 30.12.2003 | Deney Grubu              | 2X40        | İnsan                      | BÖ, Şiir Yazma, Resimleme, Şarkı Yapma          |
| 02.01.2004 | Deney Grubu              | 2X40        | Üç Çocuk                   | BÖ, Hikaye Ağacı                                |

**Kontrol Grubu**

Kontrol grubunda yapılan denel işlemler aşağıda belirtilmiştir.

- Dersin başında okuma parçası yüksek sesle öğrencilere okutulmuştur.
- Birkaç öğrenci okuma parçasını anlatmıştır.
- Metin ile ilgili olarak, anlamı bilinmeyen sözcükler üzerinde çalışılmıştır.
- Türkçe okuma parçası ile ilgili ders kitabındaki sorular yanıtlanmıştır.
- Öğretmen öğrencilere metnin daha iyi kavranması için Türkçe ders kitabında yer almayan farklı sorular sormuştur.

Yukarıda açıklanan işlemler 2003-2004 eğitim öğretim yılı 26.09.2003 - 02.01.2004 tarihleri arasında 15 haftalık bir sürede tamamlanmış olup, ön test, ve son testlerin uygulaması bu süre dışında tutulmuştur.

### **Veri Çözümleme Teknikleri**

Araştırma sürecinde kullanılan ölçeklerden elde edilen verilerin bir bölümü ISTA programı ile diğer bölümleri ise SSPS 11.0 istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir.

Verilerin çözümlenmesi amacıyla aşağıdaki istatistiksel teknikler kullanılmış, her birinin kullanıldığı yerler ilgili bulgular ele alınırken açıklanmıştır.

1. Ortalama
2. Standart Sapma
3. Korelasyon
4. *t* testi
5. Varyans Analizi
6. Scheffé Testi
7. Kovaryans
8. Bonferroni İkili Karşılaştırma

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, önceki bölümde açıklanan yöntemle toplanan verilerin, her bir alt problemle ilgili olarak istatistik tekniklerle yapılan çözümlenmeleri sonucu elde edilen bulgulara ve bulgularla ilgili yorumlara yer verilmiştir.

#### **İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerindeki Etkileri**

İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkilerini incelemek için öncelikle her iki grupta yer alan öğrencilerin dönem başındaki okuduğunu anlama düzeyleri arasında önemli farklılıkların olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim gruplarının, çoktan seçmeli okuduğunu anlama testi ve yazılı yoklama ön ölçümlerine göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları hesaplanmış, grupların Aritmetik Ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için *t* testi yapılmış, sonuçlar Tablo 4.1'de özetlenmiştir.

Tablo 4.1

*İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Testi ve Yazılı Yoklama Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t testi Sonuçları*

| Testler        | Gruplar            | n  | O     | SS    | sd | t Değeri | Önem Denetimi |
|----------------|--------------------|----|-------|-------|----|----------|---------------|
| Çoktan Seçmeli | İşbirlikli Öğrenme | 30 | 11,60 | 4,24  | 54 | ,65      | Fark Önemsiz  |
|                | Geleneksel Öğretim | 26 | 12,38 | 4,76  |    |          |               |
| Yazılı Yoklama | İşbirlikli Öğrenme | 30 | 33,91 | 14,24 | 54 | ,34      | Fark Önemsiz  |
|                | Geleneksel Öğretim | 26 | 32,63 | 13,19 |    |          |               |



Tablo 4.1 incelendiğinde çoktan seçmeli okuduğunu anlama testi ön ölçümlerinde, işbirlikli öğrenme grubu ortalamasının ( $O=11,60$ ) geleneksel öğretim grubu ortalamasından ( $O=12,38$ ) düşük olduğu görülmektedir. Yazılı yoklamada ise işbirlikli öğrenme grubu ortalamasının ( $O=33,91$ ), geleneksel öğretim grubu ortalamasından ( $O=32,63$ ) yüksek olduğu görülmektedir. Gruplarda yer alan öğrencilerin her iki testteki ortalamaları arasında farkın önemli olup olmadığını anlamak için  $t$  testi yapılmıştır. Ön ölçümlere göre işbirlikli öğrenme grubu ile geleneksel öğretim grubu arasındaki fark çoktan seçmeli okuduğunu anlama testinde de [ $t(54)=2,00$ ] yazılı yoklama testinde de önemli değildir [ $t(54)=2,00$ ]. Elde edilen bulgulara göre, her iki testte de, işbirlikli öğrenme grubu ve geleneksel öğretim grubundaki öğrencilerin başarı düzeylerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir.

İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim gruplarının, çoktan seçmeli okuduğunu anlama testi ve yazılı yoklama son ölçümlerine göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları hesaplanmış, grupların Aritmetik Ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için  $t$  testi yapılmış, sonuçlar Tablo 4.2’de özetlenmiştir.

Tablo 4.2

*İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Testi ve Yazılı Yoklama Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t testi Sonuçları*

| Testler        | Gruplar            | n  | O     | SS    | sd | t Değeri | Önem Denetimi |
|----------------|--------------------|----|-------|-------|----|----------|---------------|
| Çoktan Seçmeli | İşbirlikli Öğrenme | 30 | 21,20 | 4,67  | 54 | 5,13     | Fark Önemli   |
|                | Geleneksel Öğretim | 26 | 13,84 | 6,03  |    |          |               |
| Yazılı Yoklama | İşbirlikli Öğrenme | 30 | 64,18 | 14,39 | 54 | 4,64     | Fark Önemli   |
|                | Geleneksel Öğretim | 26 | 43,30 | 19,14 |    |          |               |

Tablo 4.2 incelendiğinde çoktan seçmeli okuduğunu anlama testi son ölçümlerinde, işbirlikli öğrenme grubu ortalamasının ( $O=21,20$ ) geleneksel öğretim grubu ortalamasından ( $O=13,84$ ) yüksek olduğu görülmektedir. Yazılı yoklamada ise işbirlikli öğrenme grubu ortalamasının ( $O=64,18$ ) geleneksel öğretim grubu ortalamasından ( $O=43,30$ ) yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 4.2’deki Standart Sapma sonuçlarına bakıldığında çoktan seçmeli okuduğunu anlama testinde ( $SS=4,67$ ) ve yazılı yoklamada ( $SS=14,39$ ) düşük Standart Sapmanın işbirlikli

öğrenme grubuna ait olduğu görülmektedir. Buna göre işbirlikli öğrenme grubunun, geleneksel öğretim grubuna göre daha homojen bir yapıda olduğu söylenebilir. İşbirlikli ve geleneksel grupta yer alan öğrencilerin her iki testteki ortalamaları arasında farkın önemli olup olmadığını anlamak için *t* testi yapılmıştır.

Son ölçümlere göre işbirlikli öğrenme grubu ile geleneksel öğretim grubu arasındaki fark çoktan seçmeli okuduğunu anlama testinde de [ $t(54)=2,00$ ] yazılı yoklama testinde de önemlidir [ $t(54)=2,00$ ]. Her iki grupta yer alan öğrencilerin çoktan seçmeli okuduğunu anlama testi ve yazılı yoklama ön ölçüm ve son ölçümlerine göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları hesaplanmıştır. Ön ölçüm ve son ölçümlerden elde edilen Aritmetik Ortalamalar arasında farkın önemli olup olmadığını anlamak için *t* testi yapılmış, sonuçlar Tablo 4.3'te özetlenmiştir.

Tablo 4.3

*İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Testi ve Yazılı Yoklama Ön Ölçüm ve Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t testi Sonuçları*

| Testler        | Gruplar            | Ölçümler  | n  | O     | SS    | sd | t Değeri | Önem Denetimi |
|----------------|--------------------|-----------|----|-------|-------|----|----------|---------------|
| Çoktan Seçmeli | İşbirlikli Öğrenme | Ön Ölçüm  | 30 | 11,60 | 4,24  | 29 | 13,57    | Fark Önemli   |
|                |                    | Son ölçüm | 30 | 21,20 | 4,67  |    | P<,05    |               |
|                | Geleneksel Öğretim | Ön Ölçüm  | 26 | 12,38 | 4,76  | 25 | 1,41     | Fark Önemsiz  |
|                |                    | Son ölçüm | 26 | 13,84 | 6,03  |    |          |               |
| Yazılı Yoklama | İşbirlikli Öğrenme | Ön Ölçüm  | 30 | 33,91 | 14,24 | 29 | 12,13    | Fark Önemli   |
|                |                    | Son ölçüm | 30 | 64,18 | 14,39 |    | P<,05    |               |
|                | Geleneksel Öğretim | Ön Ölçüm  | 26 | 32,63 | 13,19 | 25 | 3,54     | Fark Önemli   |
|                |                    | Son ölçüm | 26 | 43,30 | 19,14 |    | P<,05    |               |

Tablo 4.3 incelendiğinde işbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilerin çoktan seçmeli okuduğunu anlama testi ön ölçüm ortalamalarının ( $O=11,60$ ), son ölçüm ortalamalarından ( $O=21,20$ ) düşük olduğu görülmektedir. Geleneksel öğretim grubundaki öğrencilerin de ön ölçüm ortalamalarının ( $O=12,38$ ), son ölçüm ortalamalarından ( $O=13,84$ ) düşüktür.

İşbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilerin yazılı yoklama ön ölçüm ortalamalarının da ( $O=33,91$ ), son ölçüm ortalamalarından ( $O=64,18$ ) düşük olduğu görülmektedir. Geleneksel öğretim grubundaki öğrencilerin de ön ölçüm ortalamalarının ( $O=32,63$ ), son ölçüm ortalamalarından ( $O=43,30$ ) düşüktür. Her iki başarı testinde de son ölçümler ön ölçümler ile karşılaştırıldığında Aritmetik Ortalamaların arttığı görülmektedir. Aritmetik Ortalamalardaki artışın işbirlikli öğrenme grubunda daha da yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3 incelendiğinde işbirlikli öğrenme grubunun hem çoktan seçmeli okuduğunu anlama testinde hem de yazılı yoklamada ön ölçüm ve son ölçüm Standart Sapmalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ancak geleneksel öğretim grubunda her iki başarı testinde de son ölçüm Standart Sapmalarının ön ölçüm Standart Sapmalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Geleneksel öğretim grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı açısından heterojenleştiği söylenebilir.

Her iki grupta yer alan öğrencilerin çoktan seçmeli okuduğunu anlama testi ve yazılı yoklama ön ölçüm ve son ölçüm ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için *t* testi yapılmıştır. Çoktan seçmeli okuduğunu anlama testinde işbirlikli öğrenme grubunun ön ve son ölçüm ortalamaları arasındaki fark önemlidir [ $t(29)=2,04$ ]. Geleneksel öğretim grubunun ön ve son ölçüm ortalamaları arasındaki fark önemli değildir [ $t(25)=2,06$ ]. Yazılı yoklamada işbirlikli öğrenme grubunun [ $t(29)=2,04$ ] ve geleneksel öğretim grubunun [ $t(25)=2,06$ ] ön ve son ölçüm ortalamaları arasındaki fark önemlidir. Sonuç olarak işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üzerinde geleneksel öğretime göre daha olumlu etkileri olduğu söylenebilir.

## **İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerindeki Etkileri ve Cinsiyet**

İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla öncelikle her iki grupta yer alan kız ve erkek öğrencilerin dönem başındaki okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasında önemli farklılıkların olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla her iki gruptaki kız ve erkek öğrencilerin çoktan seçmeli okuduğunu anlama testi ve yazılı yoklama ön ölçümlerine göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları hesaplanmış, sonuçlar Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4

*İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Testi ve Yazılı Yoklama Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapmaları*

| Başarı Testleri | Gruplar            | n     | O  | SS    |       |
|-----------------|--------------------|-------|----|-------|-------|
| Çoktan Seçmeli  | İşbirlikli Öğrenme | Kız   | 12 | 12,75 | 6,00  |
|                 |                    | Erkek | 18 | 10,83 | 2,43  |
|                 | Geleneksel Öğretim | Kız   | 12 | 13,75 | 6,06  |
|                 |                    | Erkek | 14 | 11,21 | 3,06  |
| Yazılı Yoklama  | İşbirlikli Öğrenme | Kız   | 12 | 41,79 | 14,60 |
|                 |                    | Erkek | 18 | 28,66 | 11,62 |
|                 | Geleneksel Öğretim | Kız   | 12 | 35,95 | 16,83 |
|                 |                    | Erkek | 14 | 29,78 | 8,74  |

Tablo 4.4'te çoktan seçmeli okuduğunu anlama testi ön ölçümlerinde işbirlikli öğrenme grubundaki kız öğrencileri ortalaması (O=12,75) erkek öğrencilerin ortalamasından (O=10,83) daha yüksektir. Geleneksel grupta da kız öğrencilerin ortalaması (O=13,75) erkek öğrencilerin ortalamasından (O=11,21) daha yüksektir. Yazılı yoklamada ise işbirlikli öğrenme grubundaki kız öğrencilerin ortalaması (O=41,79) erkek öğrencilerin ortalamasından (O=28,66) daha yüksektir. Geleneksel grupta da kız öğrencilerin ortalaması (O=35,95) erkek öğrencilerin ortalamasından (O=29,78) daha yüksektir.

Tablo 4.4'teki Standart Sapmalar incelendiğinde çoktan seçmeli okuduğunu anlama testinde en düşük Standart Sapmanın işbirlikli öğrenme grubundaki erkek öğrencilere (SS=2,43) ait olduğu görülmektedir. Buna göre çoktan seçmeli okuduğunu anlama testinde, işbirlikli öğrenme grubunda yer alan erkek öğrencilerin başarılarının diğer öğrencilere göre daha homojen bir yapıda olduğu

söylenbilir. Yazılı yoklamada en düşük Standart Sapmanın geleneksel öğretim grubundaki erkek öğrencilere (SS=8,74) ait olduğu görülmektedir. Buna göre yazılı yoklamada geleneksel öğretim grubunda yer alan erkek öğrencilerin başarılarının diğer öğrencilere göre daha homojen bir yapıda olduğu söylenbilir. Genellikle erkek öğrencilerin ön ölçüm Standart Sapmalarının daha düşük olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri bakımından kızlara göre daha homojen olduğu söylenbilir. Çoktan seçmeli okuduğunu anlama testinde her iki grupta yer alan kız öğrencilerin Standart Sapmalarının birbirine yakındır. Ancak yazılı yoklamada işbirlikli öğrenme grubundaki kız öğrencilerin geleneksel gruptaki kız öğrencilere göre okuduğunu anlama açısından daha homojendir.

Her iki testte de işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim gruplarının ön ölçüm ortalamaları arasında cinsiyet göre önemli farklılıklar olup olmadığını anlamak için Varyans Çözümlemesi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5

*İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Testi ve Yazılı Yoklama Ön Ölçümlerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları*

| Başarı Testleri | VK    | Sd | KT       | KO     | F    | Önem Denetimi |
|-----------------|-------|----|----------|--------|------|---------------|
|                 | GA    | 3  | 76,57    | 25,52  | 1,29 | Fark Önemsiz  |
| Çoktan Seçmeli  | Gİ    | 52 | 1023,35  | 19,28  |      |               |
|                 | GENEL | 55 | 10,99    |        |      |               |
|                 | GA    | 3  | 1509,39  | 503,13 | 2,98 | Fark Önemli   |
| Yazılı Yoklama  | Gİ    | 52 | 8755,51  | 168,38 |      | P<,05         |
|                 | GENEL | 55 | 10265,21 |        |      |               |

Tablo 4.5'te yer alan Varyans Çözümlemesi sonuçları incelendiğinde, işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim gruplarında yer alan kız ve erkek öğrencilerin çoktan seçmeli okuduğunu anlama testi ön ölçüm ortalamaları arasındaki farkın önemli olmadığı ( $F(3,52)=2,76$ ,  $p<,05$ ) görülmektedir. Yazılı yoklamada ise her iki gruptaki kız ve erkek öğrencilerin ön ölçümleri ortalamaları arasındaki farkın önemli olduğu ( $F(3,52)=2,76$ ,  $p<,05$ ) görülmektedir. Varyans

çözümlemesi sonucunda ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffé testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6

*İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Yazılı Yoklama Ön Ölçümlerine Göre Scheffé Testi Sonuçları*

| Başarı Testi   | Gruplar            | İK         | İE           | GK | GE           |
|----------------|--------------------|------------|--------------|----|--------------|
| Yazılı Yoklama | İşbirlikli Öğrenme | Kız (İK)   | Fark Önemli* |    | Fark Önemli* |
|                |                    | Erkek (İE) |              |    |              |
|                | Geleneksel Öğretim | Kız (GK)   |              |    |              |
|                |                    | Erkek (GE) |              |    |              |

Tablo 4.6'da yer alan yazılı yoklamanın ön ölçümleri incelendiğinde işbirlikli öğrenme grubundaki kız öğrenciler ile işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim grubundaki erkek öğrenciler arasında farkın önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Her iki gruptaki kız ve erkek öğrencilerin çoktan seçmeli okuduğunu anlama testi son ölçümlerine göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları hesaplanmış, sonuçlar Tablo 4.7'de verilmiştir. (Çoktan seçmeli okuduğunu anlama testi ve yazılı yoklama son test sonuçları ayrı ayrı verilecektir.)

Tablo 4.7

*İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Testi Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapmaları*

| Başarı Testi   | Gruplar            | n     | O  | SS    |      |
|----------------|--------------------|-------|----|-------|------|
| Çoktan Seçmeli | İşbirlikli Öğrenme | Kız   | 12 | 23,33 | 4,05 |
|                |                    | Erkek | 18 | 19,77 | 4,60 |
|                | Geleneksel Öğretim | Kız   | 12 | 15,25 | 6,46 |
|                |                    | Erkek | 14 | 12,64 | 5,58 |



Tablo 4.7’de çoktan seçmeli okuduğunu anlama testi son ölçümlerinde işbirlikli öğrenme grubundaki kız öğrencileri ortalaması (O=23,33) erkek öğrencilerin ortalamasından (O=19,77) daha yüksektir. Geleneksel grupta da kız öğrencileri ortalaması (O=15,25) erkek öğrencilerin ortalamasından (O=12,64) daha yüksektir. İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim gruplarında çoktan seçmeli okuduğunu anlama testi son ölçüm ortalamaları arasındaki farkın cinsiyete göre önemli olup olmadığını anlamak için Varyans Çözümlemesi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8

*İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Testi Son Ölçümlerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları*

| Başarı Testi   | VK    | Sd | KT      | KO     | F     | Önem Denetimi |
|----------------|-------|----|---------|--------|-------|---------------|
|                | GA    | 3  | 888,18  | 296,06 | 10,94 | Fark Önemli   |
| Çoktan Seçmeli | Gİ    | 52 | 1407,24 | 27,06  |       | P<,05         |
|                | GENEL | 55 | 2295,42 |        |       |               |

Tablo 4.8’de yer alan Varyans Çözümlemesi sonuçları incelendiğinde, çoktan seçmeli okuduğunu anlama testinden elde edilen verilere göre kız ve erkek öğrencilere ait başarı testi son ölçüm ortalamaları arasında önemli farklılıkların olduğu ( $F(2,76)=10,94$ ,  $P<.05$ ) görülmektedir. Varyans çözümlemesi sonucunda ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffé testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9’daki sonuçlara göre çoktan seçmeli okuduğunu anlama testinde işbirlikli öğrenme grubundaki kız öğrenciler ile geleneksel öğretim grubundaki kız ve erkek öğrenciler; işbirlikli öğrenme grubundaki erkek öğrenciler ile geleneksel öğretim grubundaki erkek öğrenciler arasındaki farkın önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim gruplarında yer alan öğrencilerin çoktan seçmeli okuduğunu anlama testi ön ve son ölçümlerine göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları hesaplanmıştır.

Tablo 4.9

*İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Test Son Ölçümlerine Göre Scheffé Testi Sonuçları*

| Başarı Testi   | Gruplar            | İK         | İE | GK           | GE           |
|----------------|--------------------|------------|----|--------------|--------------|
| Çoktan Seçmeli | İşbirlikli Öğrenme | Kız (İK)   |    | Fark Önemli* | Fark Önemli* |
|                |                    | Erkek (İE) |    |              | Fark Önemli* |
|                | Geleneksel Öğretim | Kız (GK)   |    |              |              |
|                |                    | Erkek (GE) |    |              |              |

Ön ölçüm ve son ölçümlerden elde edilen Aritmetik Ortalamalar arasında farkın önemli olup olmadığını anlamak için *t* testi yapılmış, sonuçlar Tablo 4.10'da özetlenmiştir.

Tablo 4.10

*İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Testi Ön Ölçüm ve Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t testi Sonuçları*

| Gruplar            | Cinsiyet | Ölçümler  | n  | O     | SS   | sd | t Değeri | Önem denetimi     |
|--------------------|----------|-----------|----|-------|------|----|----------|-------------------|
| İşbirlikli Öğrenme | Kızlar   | Ön ölçüm  | 12 | 12,75 | 6,00 | 11 | 10,24    | Fark Önemli P<,05 |
|                    |          | Son ölçüm | 12 | 23,33 | 4,05 |    |          |                   |
|                    | Erkekler | Ön ölçüm  | 18 | 10,83 | 2,43 | 17 | 9,43     | Fark Önemli P<,05 |
|                    |          | Son ölçüm | 18 | 19,77 | 4,60 |    |          |                   |
| Geleneksel Öğretim | Kızlar   | Ön ölçüm  | 12 | 13,75 | 6,06 | 11 | 1,11     | Fark Önemsiz      |
|                    |          | Son ölçüm | 14 | 15,25 | 6,46 |    |          |                   |
|                    | Erkekler | Ön ölçüm  | 12 | 11,21 | 3,06 | 13 | ,90      | Fark Önemsiz      |
|                    |          | Son ölçüm | 14 | 12,64 | 5,58 |    |          |                   |

Tablo 4.10 incelendiğinde işbirlikli öğrenme grubunda yer alan kız öğrencilerin ön ölçüm ortalamalarının (O=12,75) son ölçüm ortalamalarından (O=23,33) düşük olduğu görülmektedir. Aynı grupta yer alan erkek öğrencilerin ön ölçüm ortalamalarının (O=10,83) son ölçüm

ortalamlarından ( $O=19,77$ ) düşüktür. Geleneksel öğretim grubunda yer alan kız öğrencilerin ön ölçüm ortalamaları da ( $O=13,75$ ) son ölçüm ortalamalarından ( $O=15,25$ ) düşük olduğu görülmektedir. Aynı grupta yer alan erkek öğrencilerin ön ölçüm ortalamalarının ( $O=11,21$ ) son ölçüm ortalamalarından ( $O=12,64$ ) düşüktür. Her iki grupta yer alan kız ve erkek öğrencilerin son ölçüm ortalamalarının ön ölçüm ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Çoktan seçmeli okuduğunu anlama testinde işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim grubundaki erkek öğrencilerin son ölçüm Standart Sapmalarının ön ölçüm Standart Sapmalarından yüksek olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin çoktan seçmeli okuduğunu anlama testinde heterojenleştiği söylenebilir. İşbirlikli öğrenme grubundaki kız öğrencilerin ise diğerlerine göre son ölçüm Standart Sapmalarının ön ölçüm Standart Sapmalarından düşük olduğu görülmektedir. İşbirlikli öğrenme grubundaki kız öğrencilerin çoktan seçmeli okuduğunu anlama başarısı bakımından homojenleştiği söylenebilir.

Her iki grupta yer alan kız ve erkek öğrencilerin çoktan seçmeli okuduğunu anlama testi ön ölçüm ve son ölçüm ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t testi yapılmıştır. İşbirlikli öğrenme grubundaki kız öğrencilerin ön ölçüm ve son ölçüm ortalamaları arasındaki fark önemlidir [ $t(11)=2,20$ ]. İşbirlikli öğrenme grubundaki erkek öğrencilerin ön ölçüm ve son ölçüm ortalamaları arasındaki fark önemlidir [ $t(17)=2,11$ ]. Geleneksel öğretim grubunda ise kız ve erkek öğrencilerin ön ölçüm ve son ölçüm ortalamaları arasındaki fark önemli değildir. Sonuç olarak işbirlikli öğrenmenin hem kız hem de erkek öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üzerinde geleneksel öğretime göre daha olumlu etkileri olduğu söylenebilir.

Yazılı yoklama ön ölçümlerinde kız ve erkek öğrenciler arasında önemli farklılığın olması nedeniyle her iki grupta, son ölçümlerde kız ve erkek öğrencilerin yazılı yoklama ön ölçüm ortalamaları dikkate alınarak son test puanlarının düzeltilmiş ortalama sonuçları 4.11'de verilmiştir. Sonrasında ise Kovaryans Çözümlemesi yapılmıştır.

Tablo 4.11

*İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Yazılı Yoklama Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama ve Düzeltilmiş Ortalama Sonuçları*

| Başarı Testi   | Gruplar            | n     | O  | Düzeltilmiş Ortalama |       |
|----------------|--------------------|-------|----|----------------------|-------|
| Yazılı Yoklama | İşbirlikli Öğrenme | Kız   | 12 | 71,29                | 66,50 |
|                |                    | Erkek | 18 | 59,44                | 61,06 |
|                | Geleneksel Öğretim | Kız   | 12 | 48,75                | 46,27 |
|                |                    | Erkek | 14 | 38,64                | 40,37 |

Tablo 4.11'deki düzeltilmiş ortalamalara göre yazılı yoklama son ölçümlerinde işbirlikli öğrenme grubundaki kız öğrencilerin ortalaması (O=66,50) erkek öğrencilerin ortalamasından (O=61,06) daha yüksektir. Geleneksel grupta da kız öğrencilerin ortalaması (O=46,27) erkek öğrencilerin ortalamasından (O=40,37) daha yüksektir. Yazılı yoklama sonucunda en düşük ortalamanın geleneksel öğretim grubunda yer alan erkek öğrencilere ait olduğu görülmektedir. İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim gruplarının yazılı yoklama son ölçüm ortalamaları arasındaki farkın cinsiyete göre önemli olup olmadığını anlamak için Kovaryans Çözümlemesi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.12'de verilmiştir.

Tablo 4.12

*İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Yazılı Yoklama Son Ölçümlerine Göre Kovaryans Çözümlemesi Sonuçları*

| Varyans Kaynağı | KT         | Sd | KO      | F    | Önem denetimi |
|-----------------|------------|----|---------|------|---------------|
| Cinsiyet        | 1624,854   | 3  | 541,618 | 2,73 | Fark Önemli   |
| Hata            | 9499,503   | 48 | 197,906 |      | P<,05         |
| Toplam          | 187520,250 | 56 |         |      |               |

Tablo 4.12'de yazılı yoklamada işbirlikli öğrenme grubundaki kız ve erkek öğrenciler ile geleneksel öğretim grubundaki kız ve erkek öğrenciler arasında farkın önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın kaynağını belirlemek, yazılı yoklama ön ölçümlerine dayalı olarak Bonferroni İkili Karşılaştırma yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.13

*İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Yazılı Yoklama Son Ölçümlerine Göre Bonferroni İkili Karşılaştırma Sonuçları*

| Başarı Testi   | Gruplar            | İK         | İE | GK           | GE           |
|----------------|--------------------|------------|----|--------------|--------------|
| Yazılı Yoklama | İşbirlikli Öğrenme | Kız (İK)   |    | Fark Önemli* | Fark Önemli* |
|                |                    | Erkek (İE) |    |              | Fark Önemli* |
|                | Geleneksel Öğretim | Kız (GK)   |    |              |              |
|                |                    | Erkek (GE) |    |              |              |

Tablo 4.13'teki sonuçlara göre yazılı yoklamada işbirlikli öğrenme grubundaki kız öğrenciler ile geleneksel öğretim grubundaki kız ve erkek öğrenciler, işbirlikli öğrenme grubundaki erkek öğrenciler ile geleneksel öğretim grubundaki erkek öğrenciler arasındaki farkın önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yazılı yoklama ön ölçümlerinde işbirlikli öğrenme grubundaki erkek öğrenciler ile kız öğrenciler arasında farklılık olmasına karşın son ölçümlere bu farklılığın olmadığı belirlenmiştir. İşbirlikli öğrenme uygulamasının erkek ve kız öğrenciler arasındaki farkı en aza indirdiği söylenebilir.

Sonuç olarak işbirlikli öğrenmenin hem çoktan seçmeli okuduğunu anlama testinde hem de yazılı yoklamada kız ve erkek öğrencilerin başarısı üzerinde geleneksel öğretime göre daha olumlu etkileri olduğu saptanmıştır.

İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim gruplarında yer alan öğrencilerin yazılı yoklama ön ölçüm ve son ölçümlerine göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları hesaplanmıştır. Ön ölçüm ve son ölçümlerden elde edilen Aritmetik Ortalamalar arasında farkın önemli olup olmadığını anlamak için *t* testi yapılmış, sonuçlar Tablo 4.14'te özetlenmiştir.

Tablo 4.14

*İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Yazılı Yoklama Ön Ölçüm ve Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t testi Sonuçları*

| Gruplar            | Cinsiyet | Ölçümler  | n  | O     | SS    | sd | t Değeri | Önem denetimi     |
|--------------------|----------|-----------|----|-------|-------|----|----------|-------------------|
| İşbirlikli Öğrenme | Kızlar   | Ön ölçüm  | 12 | 41,79 | 14,60 | 11 | 7,74     | Fark Önemli P<,05 |
|                    |          | Son ölçüm | 12 | 71,29 | 14,20 |    |          |                   |
|                    | Erkekler | Ön ölçüm  | 18 | 28,66 | 11,62 | 17 | 9,12     | Fark Önemli P<,05 |
|                    |          | Son ölçüm | 18 | 59,44 | 12,78 |    |          |                   |
| Geleneksel Öğretim | Kızlar   | Ön ölçüm  | 12 | 35,95 | 16,83 | 11 | 2,67     | Fark Önemli P<,05 |
|                    |          | Son ölçüm | 14 | 48,75 | 22,86 |    |          |                   |
|                    | Erkekler | Ön ölçüm  | 12 | 29,78 | 8,74  | 13 | 2,27     | Fark Önemli P<,05 |
|                    |          | Son ölçüm | 14 | 38,64 | 14,54 |    |          |                   |

Tablo 4.14 incelendiğinde işbirlikli öğrenme grubunda yer alan kız öğrencilerin ön ölçüm ortalamalarının (O=41,79) son ölçüm ortalamalarından (O=71,29) düşük olduğu görülmektedir. Aynı grupta yer alan erkek öğrencilerin ön ölçüm ortalamalarının (O=28,66) son ölçüm ortalamalarından (O=59,44) düşüktür. Geleneksel öğretim grubunda yer alan kız öğrencilerin ön ölçüm ortalamaları da (O=35,95) son ölçüm ortalamalarından (O=48,75) düşük olduğu görülmektedir. Aynı grupta yer alan erkek öğrencilerin ön ölçüm ortalamalarının (O=29,78) son ölçüm ortalamalarından (O=38,64) düşüktür. İşbirlikli öğrenme grubunda yer alan erkek öğrencilerin ön ölçüm ortalamalarının oldukça düşük olduğu ancak geleneksel öğretim grubundaki erkek öğrencilere göre son ölçümlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Standart Sapmaların ön ölçüm ve son ölçümleri incelendiğinde işbirlikli öğrenme grubunda kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı açısından homojenleştiği söylenebilir. Geleneksel öğretim grubunda ise son ölçüm Standart Sapmaların ön ölçüm Standart Sapmalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Geleneksel öğretim grubundaki öğrencilerin yazılı yoklamada okuduğunu anlama başarısı açısından heterojenleştiği söylenebilir.

Her iki grupta yer alan kız ve erkek öğrencilerin yazılı yoklama ön ölçüm ve son ölçüm ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t testi yapılmıştır. İşbirlikli öğrenme grubundaki kız [t(11)=2,20] ve erkek [t(17)=2,11] öğrencilerin ön ölçüm ve son ölçüm



ortalamaları arasındaki fark önemlidir. Geleneksel öğretim grubunda da kız [ $t(11)=2,20$ ] ve erkek [ $t(13)=2,16$ ] öğrencilerin ön ölçüm ve son ölçüm ortalamaları arasındaki fark önemlidir. Sonuç olarak işbirlikli öğrenmenin hem kız hem de erkek öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üzerinde geleneksel öğretime göre daha olumlu etkileri olduğu özellikle okuduğunu anlamada daha düşük başarıya sahip olan erkek öğrencilerin kız öğrencilerin başarılarına yakın puanlar elde etmelerini sağladığı söylenebilir.

### **İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Stratejileri Kullanımı Üzerindeki Etkileri**

İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri kullanımı üzerindeki etkileri incelemek için öncelikle her iki grupta yer alan öğrencilerin dönem başındaki okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri arasında önemli farklılıkların olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla grupların okuduğunu anlama stratejileri ön ölçümlerine göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları hesaplanmış, Aritmetik Ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için  $t$  testi yapılmış, sonuçlar Tablo 4.15'te özetlenmiştir.

Tablo 4.15

*İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Okuduğunu Anlama Stratejileri Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve  $t$  testi Sonuçları*

|                               | Gruplar            | n  | O     | SS   | sd | t Değeri | Önem Denetimi |
|-------------------------------|--------------------|----|-------|------|----|----------|---------------|
| Okuduğunu Anlama Stratejileri | İşbirlikli Öğrenme | 30 | 86,60 | 13,7 | 54 | ,20      | Fark Önemsiz  |
|                               | Geleneksel Öğretim | 26 | 87,26 | 10,8 |    |          |               |

Tablo 4.15 incelendiğinde işbirlikli öğrenme grubu ortalamasının ( $O=86,60$ ) geleneksel öğretim grubu ortalamasından ( $O=87,26$ ) düşük olduğu görülmektedir. Standart Sapma sonuçlarına bakıldığında, geleneksel öğretim grubunun Standart Sapmasının ( $SS=10,8$ ) daha düşük olduğu

görülmektedir. Buna göre işbirlikli öğrenme grubunun, geleneksel öğretim grubuna göre daha homojen bir yapıda olduğu söylenebilir. Öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri ön ölçümlerine göre grupların ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t testi yapılmıştır. Ön ölçümlere göre işbirlikli öğrenme grubu ile geleneksel öğretim grubu arasındaki fark önemlidir [ $t(54)=2,00$ ]. Bu sonuçlar işbirlikli öğrenme grubu ve geleneksel öğretim grubunun okuduğunu anlama stratejilerini kullanım düzeylerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Grupların okuduğunu anlama stratejileri son ölçümlerine göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları hesaplanmış, Aritmetik Ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t testi yapılmış, sonuçlar Tablo 4.16'da özetlenmiştir.

Tablo 4.16

*İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Okuduğunu Anlama Stratejileri Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t testi Sonuçları*

|                               | Gruplar            | n  | O     | SS    | sd | t Değeri | Önem Denetimi |
|-------------------------------|--------------------|----|-------|-------|----|----------|---------------|
| Okuduğunu Anlama Stratejileri | İşbirlikli Öğrenme | 30 | 98,70 | 8,46  | 54 | 10,12    | Fark Önemli   |
|                               | Geleneksel Öğretim | 26 | 73,19 | 10,38 |    |          | P<,05         |

Tablo 4.16 incelendiğinde işbirlikli öğrenme grubu ortalamasının ( $O=98,70$ ) geleneksel öğretim grubu ortalamasından ( $O=73,19$ ) düşük olduğu görülmektedir. Standart Sapma sonuçlarına bakıldığında, işbirlikli öğrenme grubunun Standart Sapmasının ( $SS=8,46$ ) daha düşük olduğu görülmektedir. Buna göre işbirlikli öğrenme grubunun, geleneksel öğretim grubuna göre daha homojen bir yapıda olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri son ölçümlerine göre grupların ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t testi yapılmıştır. Son ölçümlere göre işbirlikli öğrenme grubu ile geleneksel öğretim grubu arasında fark önemlidir [ $t(54)=2,00$ ].

Bu sonuç işbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilerin geleneksel öğretim grubundaki öğrencilere göre daha sık okuduğunu anlama stratejileri kullandıklarını göstermektedir. İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim gruplarında yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanım düzeylerinin ön ve son ölçümlerine göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

hesaplanmıştır. Ön ölçüm ve son ölçümlerden elde edilen Aritmetik Ortalamalar arasında farkın önemli olup olmadığını anlamak için *t* testi yapılmış, sonuçlar Tablo 4.17’de özetlenmiştir.

Tablo 4.17

*İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Okuduğunu Anlama Stratejileri Ön Ölçüm ve Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t testi Sonuçları*

| Gruplar            | Ölçümler  | n  | O     | SS    | sd | t Değeri | Önem Denetimi |
|--------------------|-----------|----|-------|-------|----|----------|---------------|
| İşbirlikli Öğrenme | Ön Ölçüm  | 30 | 86,60 | 13,73 | 29 | 4,39     | Fark Önemli   |
|                    | Son ölçüm | 30 | 98,70 | 8,46  |    |          | P<,05         |
| Geleneksel Öğretim | Ön Ölçüm  | 26 | 87,26 | 10,88 | 25 | 4,68     | Fark Önemli   |
|                    | Son ölçüm | 26 | 73,19 | 10,38 |    |          | P<,05         |

Tablo 4.17 incelendiğinde işbirlikli öğrenme grubunun ön ölçüm ortalamalarının (O=41,79) son ölçüm ortalamalarından (O=71,29) düşük olduğu görülmektedir. Geleneksel öğretim grubunda yer alan öğrencilerin ön ölçüm ortalamaları da (O=35,95) son ölçüm ortalamalarından (O=48,75) yüksek olduğu görülmektedir. Standart Sapmalar incelendiğinde işbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilerin son ölçümlerinin (SS=8,46) ön ölçümlere (SS=13,73) göre daha düşük olduğu görülmektedir. İşbirlikli öğrenme grubunun strateji kullanımı açısından homojenleştiği söylenebilir.

Her iki grupta yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanım düzeylerinin ön ölçüm ve son ölçüm ortalamaları arasında önemli farklılıklar gösterip göstermediğini anlamak için *t* testi yapılmıştır. İşbirlikli öğrenme [ $t(29)=2,04$ ] ve geleneksel öğretim grubunun [ $t(25)=2,06$ ] ön ve son ölçüm ortalamaları arasındaki fark önemlidir. Ancak geleneksel öğretim grubundaki farkın ön ölçüm ortalamasının son ölçüm ortalamasından yüksek olmasından kaynaklanmıştır. Geleneksel öğretim grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin düştüğü görülmektedir. İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin daha sık okuduğunu anlama stratejilerini kullanmayı sağladığı, geleneksel öğretimin de öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanım sıklıklarını düşürdüğü söylenebilir.

## İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkileri

İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkilerini incelemek için öncelikle her iki grupta yer alan öğrencilerin dönem başındaki okumaya yönelik tutum düzeyleri arasında önemli farklılıkların olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla grupların okumaya yönelik tutumlarının ön ölçümlerine göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları hesaplanmış, Aritmetik Ortalamalar arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için *t* testi yapılmış, sonuçlar Tablo 4.18'de özetlenmiştir.

Tablo 4.18 incelendiğinde Okumanın Gelişmeye Etkileri (O=39,56) alt boyutunda işbirlikli öğrenme grubu ortalamasının geleneksel öğretim grubu ortalamasından düşük olduğu görülmektedir. İşbirlikli öğrenme grubu ortalamasının, Okumanın Duyuşsal Etkileri (O=22,15) Okumayla İlgili Genel Görüşler (O=24,15) boyutlarında geleneksel öğretim grubu ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Standart Sapmaların her iki grupta da tüm alt boyutlarda birbirine yakın olduğu görülmektedir. genel sonuçlarına bakıldığında, geleneksel öğretim grubunun Standart Sapmasının (SS=12,69) daha düşük olduğu görülmektedir. Buna göre geleneksel öğretim grubunun, işbirlikli öğrenme grubuna göre daha homojen bir yapıda olduğu söylenebilir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutum ön ölçüm ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için *t* testi yapılmıştır. Ön ölçümlere göre işbirlikli öğrenme grubu ile geleneksel öğretim grubu arasındaki fark önemsizdir [ $t(54)=2,00$ ]. Bu sonuçlar her iki grubun da ön ölçümlerde okumaya yönelik tutum düzeylerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.18

*İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Okumaya Yönelik Tutumları Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t testi Sonuçları*

| Boyutlar                       | Gruplar            | n  | O     | SS    | sd | t Değeri | Önem Denetimi |
|--------------------------------|--------------------|----|-------|-------|----|----------|---------------|
| Okumanın Gelişmeye Etkileri    | İşbirlikli Öğrenme | 30 | 39,56 | 8,37  | 54 | 1,02     | Fark Önemsiz  |
|                                | Geleneksel Öğretim | 26 | 41,73 | 7,32  |    |          |               |
| Okumanın Duyuşsal Etkileri     | İşbirlikli Öğrenme | 30 | 23,10 | 4,48  | 54 | ,75      | Fark Önemsiz  |
|                                | Geleneksel Öğretim | 26 | 22,15 | 4,88  |    |          |               |
| Okumayla İlgili Genel Görüşler | İşbirlikli Öğrenme | 30 | 25,53 | 5,04  | 54 | ,116     | Fark Önemsiz  |
|                                | Geleneksel Öğretim | 26 | 24,15 | 3,58  |    |          |               |
| Genel                          | İşbirlikli Öğrenme | 30 | 88,20 | 15,53 | 54 | ,04      | Fark Önemsiz  |
|                                | Geleneksel Öğretim | 26 | 88,03 | 12,69 |    |          |               |

Tablo 4.19 incelendiğinde Okumanın Gelişmeye Etkileri (O=43,46), Okumanın Duyuşsal Etkileri (O=27,13), Okumayla İlgili Genel Görüşler (O=31,06) boyutlarında işbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilerin ortalamalarının geleneksel öğretim grubu öğrencilerinin ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Standart Sapmanın genel sonuçlarına bakıldığında, işbirlikli öğrenme grubunun Standart Sapmasının (SS=7,84) daha düşük olduğu görülmektedir. Buna göre işbirlikli öğrenme grubunun, geleneksel öğretim grubuna göre daha homojen bir yapıda olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının son ölçümlerine göre ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için *t* testi yapılmıştır. Son ölçümlere göre işbirlikli öğrenme grubu ile geleneksel öğretim grubu arasındaki farkın Okumanın Gelişmeye Etkileri alt boyutunda önemsiz olduğu diğer iki alt boyutunda ise farkın önemli olduğu saptanmıştır [ $t(54)=2,00$ ].

Grupların okumaya yönelik tutumlarının son ölçümlerine göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları hesaplanmış, Aritmetik Ortalamalar arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için *t* testi yapılmış, sonuçlar Tablo 4.19'de özetlenmiştir.

Tablo 4.19

*İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Okumaya Yönelik Tutumları Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t testi Sonuçları*

| Boyutlar                       | Gruplar            | n  | O      | SS    | Sd | t Değeri | Önem Denetimi |
|--------------------------------|--------------------|----|--------|-------|----|----------|---------------|
| Okumanın Gelişmeye Etkileri    | İşbirlikli Öğrenme | 30 | 43,46  | 5,45  | 54 | ,93      | Fark Önemsiz  |
|                                | Geleneksel Öğretim | 26 | 41,84  | 6,83  |    |          |               |
| Okumanın Duyuşsal Etkileri     | İşbirlikli Öğrenme | 30 | 27,13  | 1,90  | 54 | 3,18     | Fark Önemli   |
|                                | Geleneksel Öğretim | 26 | 21,69  | 2,90  |    |          | P<,05         |
| Okumayla İlgili Genel Görüşler | İşbirlikli Öğrenme | 30 | 31,06  | 2,09  | 54 | 10,40    | Fark Önemli   |
|                                | Geleneksel Öğretim | 26 | 25,96  | 4,31  |    |          | P<,05         |
| Genel                          | İşbirlikli Öğrenme | 30 | 101,66 | 7,84  | 54 | 2,82     | Fark Önemli   |
|                                | Geleneksel Öğretim | 26 | 89,50  | 12,57 |    |          | P<,05         |

Sonuçlardan elde edilen bulgular, işbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilerin geleneksel öğretim grubundaki öğrencilere göre okumaya yönelik tutumlarının Okumanın Duyuşsal Etkileri ve Okumayla İlgili Genel Görüşler alt boyutlarında daha yüksek olduğu görülmektedir. İşbirlikli öğrenmenin geleneksel öğretime göre öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerinde daha olumlu etkileri olduğu söylenebilir. İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim gruplarında yer alan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ön ve son ölçümlerine göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları hesaplanmıştır. Ön ölçüm ve son ölçümlerden elde edilen Aritmetik Ortalamalar arasında farkın önemli olup olmadığını anlamak için *t* testi yapılmış, sonuçlar Tablo 4.20'de özetlenmiştir

Tablo 4.20 incelendiğinde okumaya yönelik tutumun tüm alt boyutlarında işbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilerin son ölçüm ortalamalarının ön ölçüm ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Geleneksel öğretim grubunda ise ortalamaların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Standart Sapmalar incelendiğinde işbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilerin tüm alt boyutlarda son ölçüm Standart Sapmalarının ön ölçüm Standart Sapmalarından düşük olduğu görülmektedir. İşbirlikli öğrenme grubunun okumaya yönelik tutum açısından homojenleştiği söylenebilir.



Tablo 4.20

*İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Okumaya Yönelik Tutumları Ön Ölçüm ve Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t testi Sonuçları*

| Boyutlar                       | Gruplar            | Ölçümler  | n  | O     | SS   | sd | t Değeri | Önem Denetimi |
|--------------------------------|--------------------|-----------|----|-------|------|----|----------|---------------|
| Okumanın Gelişmeye Etkileri    | İşbirlikli Öğrenme | Ön Ölçüm  | 30 | 39,56 | 8,37 | 29 | 2,67     | Fark Önemli   |
|                                |                    | Son ölçüm | 30 | 43,46 | 5,45 |    | P<,05    |               |
|                                | Geleneksel Öğretim | Ön Ölçüm  | 26 | 41,73 | 7,32 | 25 | ,09      | Fark Önemsiz  |
|                                |                    | Son ölçüm | 26 | 41,84 | 6,83 |    |          |               |
| Okumanın Duyuşsal Etkileri     | İşbirlikli Öğrenme | Ön Ölçüm  | 30 | 23,10 | 4,48 | 29 | 4,72     | Fark Önemli   |
|                                |                    | Son ölçüm | 30 | 27,13 | 1,90 |    | P<,05    |               |
|                                | Geleneksel Öğretim | Ön Ölçüm  | 26 | 22,15 | 4,88 | 25 | ,51      | Fark Önemsiz  |
|                                |                    | Son ölçüm | 26 | 21,69 | 2,90 |    |          |               |
| Okumayla İlgili Genel Görüşler | İşbirlikli Öğrenme | Ön Ölçüm  | 30 | 25,53 | 5,04 | 29 | 6,08     | Fark Önemli   |
|                                |                    | Son ölçüm | 30 | 31,06 | 2,09 |    | P<,05    |               |
|                                | Geleneksel Öğretim | Ön Ölçüm  | 26 | 24,15 | 3,58 | 25 | 1,72     | Fark Önemsiz  |
|                                |                    | Son ölçüm | 26 | 25,96 | 4,31 |    |          |               |

Her iki grupta tüm alt boyutlarda ortalamalar arasındaki farklılığın önemli olup olmadığını anlamak için *t* testi yapılmıştır. İşbirlikli öğrenme grubunda her üç alt boyutta ortalamaları arasındaki farkın önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır [ $t(29)=2,04$ ]. Geleneksel öğretim grubunda her üç alt boyutta ortalamalar arasında farklılık önemli değildir. Sonuç olarak işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerini sağladığı söylenebilir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, önceki bölümde açıklanan bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler yer almaktadır.

#### Sonuçlar ve Tartışma

İşbirlikli öğrenmenin okuduğunu anlama başarısı, okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı, okuduğunu anlamaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama başarısı ile cinsiyet ilişkilerinin incelendiği araştırma ile ulaşılan başlıca sonuçlar şunlardır.

1. İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin Türkçe dersinde okuduğunu anlama başarısı üzerinde geleneksel öğretim yöntemden daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Bu sonuç, hem ülkemizde hem de yurtdışında okulöncesi eğitimden yükseköğretime kadar bütün düzeylerde ve çeşitli konu alanlarında yapılmış olan çeşitli araştırma bulgularını desteklemektedir (Açıkgöz, 1990; Açıkgöz, 1991; Armstrong ve Nichols, 1996; Bilen, 1995; Chang ve Meo, 1999; Erçelebi, 1995; Kasap, 1995; Klingner, Vaughn ve Schumm, 1998; Lampe ve Rooze, 1996; Lazarowitz, Lazarowitz ve Baird, 1994; Öcal, 1996; Özkal, 2000; Özkal, Yıldız, Altunay ve Tombul, 2002; Sarıtaş, 2000; Sucuoğlu, 2003; Yıldız, 1998).

Bu araştırma, yukarıda farklı alanlarda elde edilen sonuçları desteklemenin yanı sıra özellikle, işbirlikli öğrenmenin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkilerini ortaya koyan araştırmalarla da tutarlılık göstermektedir. Örneğin, Skeans (1991), Steven, Slavin ve Farnis (1991), Chapman (1991), Adams (1995), Özer (1999), Doğan (2002), Aksakal (2002), Neubauer (2000), Ghaith (2003a) ve Stevens (2003) tarafından yapılan araştırmalarda işbirlikli öğrenmenin okuduğunu anlama başarısı üzerinde, geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

İşbirlikli öğrenmenin öğrencinin okuduğunu anlama başarısı üzerinde geleneksel yöntemlerden daha etkili olması şaşırıcı değildir. Çünkü geleneksel sınıfta; a) öğretmenin okuduğunu anlama çalışmalarını derste birkaç öğrenci ile yürüttüğü, b) derse katılan öğrencilerin, metin ile ilgili soruların yanıtını metinden bulup sözcüğü sözcüğüne aktardığı yani metindeki düşüncelere, temaya ilişkin özgün bir yanıt oluşturulmadığı, c) öğrencilerin sorgulamadığı, eleştirmediği, dersi edilgen bir şekilde izlediği, ç) rutin bir şekilde işlenen

okuduğunu anlama çalışmalarında öğrencilerin sıkıldığı, başka şeylerle ilgilendiği gözlenmiştir. Dolayısıyla okuduğunu anlama çalışmalarında gerçek amacına ulaşamamaktadır

Okuma süreci etkin, zihinsel bir süreçtir. Bu süreçte öğrencinin pasif alıcı durumda dinleyici olarak derste bulunması, kendi zihinsel sürecini harekete geçirmesini zorlaştırmakta ve engellemektedir. Geleneksel öğretim grubunun tersine, işbirlikli öğrenmenin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin tümünün derse katıldığı, hem metinle hem arkadaşlarıyla etkileşimde bulunduğu, metindeki bilgiler üzerinde düşündüğü, kıyaslamalar yaptığı, sorguladığı, çıkarımlarda bulunup metindeki bilgileri sentezlediği, yeniden ürettiği hatta hangi öğretimsel iş ile dersi işlemek istediğine kendi karar verdiği ve büyük bir zevkle bu işleri yaptıkları gözlenmiştir. Ayrıca işbirlikli öğrenme grubunda birlikte çalışan öğrenciler, sadece “okuma ve anlama” çalışmalarını değil anadil öğretiminin temelini oluşturan “dinleme,” “yazma” ve “konuşma” becerilerinin tümünü gerçekleştirmeyi sağlayacak kazanımlar elde edebilmektedirler. Yapılan bu çalışmada da bu nedenlerden dolayı işbirlikli öğrenme yöntemi geleneksel öğretimin uygulandığı gruba göre okuduğunu anlamada daha başarılı olmuştur.

2. İşbirlikli öğrenme, okuduğunu anlama başarısındaki cinsiyete dayalı farklılıkları ortadan kaldırmıştır.

Bu sonuç Wilson (1991) tarafından yapılan araştırma sonucu ile tutarlılık göstermektedir. Wilson’un yaptığı çalışmada da işbirlikli öğrenme grubundaki kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında farklılığa rastlanmamıştır.

Alanyazında yer alan diğer çalışmalar genelde erkek öğrencilerin matematikte (Bielinski ve Davison, 1998 ; Marsh ve Yeung, 1998) kız öğrencilerin ise okuduğunu anlamada (Brantmeier, 2000; Exezıdıs, 1982; Phakiti, 2003; Pomplun ve Nita, 1999) ve genel olarak eğitimsel süreçte daha başarılı olduklarını (Lee, 2000; Moss, 2000; Schueller, 1999) göstermektedir. Araştırmacılar, kız öğrencilerinin genelde daha başarılı olmasını aslında öğretmenlerin çoğunun kadın olmasına ve erkek öğrencilerin daha hareketli, aktif, daha dikkatsiz ve daha fazla akademik problemlili olmasına bağlamaktadırlar. Cinsiyetler arasındaki farklılığın da öğretmenlerin inanışlarının ve beklentilerinin sonucu olduğunu belirtmektedirler (Meyer, 1980; Legge, 1994; Shaywitz, 2003).

Uzun yıllar boyunca beklentiler doğrultusunda yetiştirilen öğrencilerin bu beklentileri doğrulayacak davranışlar göstermeleri doğal bir sonuçtur. Öğretmenlerin işbirlikli öğrenme sınıflarında beklenti geliştirip, başarı beklentisinin yüksek olduğu birkaç öğrenci ile dersi işlemesi olanaksızdır. Ancak geleneksel öğretimin yapıldığı sınıflarda öğretmenlerin beklentilerini yansıtmaları kaçınılmazdır (Kılıç, 2003). Bu araştırmanın sonucu kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlama başarısının eşit şekilde artırılması için geleneksel öğretimin dışına çıkmamız

gerektiğini kanıtlamaktadır. Türkiye’de okuduğunu anlama genel bir sorundur. Bu nedenle kız ve erkek öğrencilerimizin okuduğunu anlama başarılarını, işbirlikli öğrenme yöntemini kullanarak eşit derecede artırılması gerektiği görülmektedir.

3. İşbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilerin, okuduğunu anlama stratejilerini geleneksel öğretim grubunda bulunan öğrencilere göre daha sık kullandıkları saptanmıştır.

İşbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilerin daha fazla öğrenme stratejiler kullandıkları sonucu Açıkgöz (1996), Mcİnerney, Mcİnerney ve Marsh (1997), Özkal, Yıldız, Altunay ve Tonbul (2002) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir.

Yapılan araştırmalar, okuduğunu anlama stratejilerini kullanan öğrencilerin anlama başarılarının arttığını göstermiştir. Örneğin Marshall (1992), Fucks ve diğ. (1999), Guthrie ve diğ. (1999), Bedir (1998), Alfassi (1998), Nist ve Holschuh (2000), De Corte ve diğ. (2001) tarafından yapılan araştırmalarda öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanmalarının, okuduğunu anlama başarılarını artırdığı saptanmıştır.

İşbirlikli öğrenme grubunda bulunan öğrenciler daha sık ve farklı okuduğunu anlama stratejileri kullanabilmektedirler. Çünkü işbirlikli öğrenme grubundaki öğrenciler, metni birbirlerine okumakta, anlatmakta, sorular sormakta, eleştirilerde bulunmakta ve sesli düşünebilmektedirler. Ayrıca işbirlikli öğrenme ile birlikte kullanılan farklı öğretimsel işler ile kimi zaman öykünün resmini çizmekte, kimi zaman metin ile ilgili bir şarkı yazabilmektedir. Kısacası işbirlikli öğrenme grubundaki öğrenciler sadece metin okuyup ilgili soruları yanıtlamamakta, tersine metin ile ilgili birçok iş ile meşgul olmaktadır. Dolayısıyla birçok okuduğunu anlama stratejisi kullanmaktadırlar. Yukarıda yer alan tüm bu açıklamalardan çıkarılabilecek sonuç işbirlikli öğrenmenin, strateji kullanımını artırdığı, strateji kullanımının da öğrencinin okuduğunu anlama başarısını olumlu yönde etkilediğidir.

4. İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik tutumları üzerinde Okumanın Gelişmeye Etkileri alt boyutunda farka rastlanmazken Okumanın Duyuşsal Etkileri, Okumayla İlgili Genel Görüşler boyutlarında ve genel olarak etkilediği saptanmıştır.

Bu sonuç diğer araştırma bulgularıyla da tutarlıdır. Okebukola (1986), Kosters (1991), Steven ve Slavin (1995), Lindquist (1996), Brush (1997), Gömleksiz (1993), Oral (1995), Sarıtaş (2000) tarafından farklı alanlarda ve düzeylerde yapılan araştırmalarda işbirlikli öğrenme ile öğrencilerin geleneksel yöntemlere göre daha olumlu tutum geliştirdikleri saptanmıştır. İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik tutumları üzerinde etkili olduğu sonucu Uttero (1992) tarafından yapılan araştırma bulgusu ile de tutarlılık göstermektedir.

Okuma alışkanlığının olmadığı, eleştirel okuma yoksunluğunun bulunduğu ve televizyonun okuma gibi çaba gerektiren bir uğraşa tercih edildiği (Altunay, 2000) Türkiye’de, eğitimsel süreçte öğrencilerimize, öğretim yoluyla okumaya yönelik olumlu tutumlar geliştirebilmemiz gerekmektedir. Bu araştırmada işbirlikli öğrenme yöntemiyle öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmiş olması, tutum ve akademik başarı arasındaki doğrusal ilişki göz önüne alındığında, oldukça önemlidir. Çünkü Türkçe dersi okuduğunu anlama çalışmalarında kazandırılan okumaya ilişkin olumlu tutumlar, öğrencilerin diğer derslerdeki başarılarına ve daha nitelikli bir sosyal yaşama hazırlayıcı bir başlangıcı oluşturmaktadır.

## Öneriler

Yukarıda yer alan sonuçlara dayanılarak program geliştirmeciler, Türkçe öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, öğretmen yetiştiren kurumlar ve bu alanda çalışan araştırmacılar için geliştirilen öneriler şunlardır:

1. Ülkemizde Türkçe dersi okuduğunu anlama çalışmalarında geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmaktadır. Geleneksel sınıflarda Türkçe dersi okuduğunu anlama çalışmalarında; metin okunmakta ve ilgili soruları yanıtlanmaktadır. Bu şekilde okuduğunu anlama çalışmalarında gerçek amaca ulaşamamaktadır. Özellikle okuduğunu anlama başarısının diğer tüm alanlardaki başarıyı etkilediği göz önüne alındığında, bu sorunların çözümü için Türkçe dersi okuduğunu anlama çalışmalarında, öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkileri olan işbirlikli öğrenme yöntemine yer verilmelidir.
2. Türkçe öğretmenlerine ve sınıf öğretmenlerine işbirlikli öğrenme yöntemleri konusunda hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.
3. İlköğretim birinci kademedeki öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının gelişmesinde etkisi olan sınıf öğretmenlerinin ve bu ilginin devam etmesini sağlayan ikinci kademe Türkçe öğretmenlerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama stratejilerini kullanımları ile öğrencilerin tutum ve strateji kullanımları arasındaki ilişki araştırılmalıdır.
4. Türkçe öğretmenlerinin okuduğunu anlama çalışmalarında işbirlikli öğrenme yöntemini kullanmalarının onların beklentilerine, sınıf içi iletişimlerine olan etkileri araştırılmalıdır.
5. Türkçe dersi okuduğunu anlama çalışmalarında işbirlikli öğrenmenin duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine olan etkileri farklı sınıf düzeylerinde araştırılmalıdır.
6. İşbirlikli öğrenmenin diğer dil becerileri ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerindeki etkileri araştırılmalıdır.

7. İşbirlikli öğrenmenin, Türkçe'de okuduğunu anlama üzerindeki etkileri ile başarı güdüsü, benlik kavramı, yükleme, yaratıcılık, öğrenme biçimleri gibi öğrenci özellikleri ile ilgili ilişkileri araştırılmalıdır.
8. İşbirlikli öğrenmenin farklı tekniklerinin öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine olan etkileri araştırılmalıdır.
9. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları, okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama stratejilerinin kullanım düzeyleri ile diğer derslerdeki başarıları arasındaki ilişkiler araştırılmalıdır.
10. Farklı sınıf ve sosyo-ekonomik düzeyde bulunan öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama stratejilerini kullanım düzeyleri belirlenmelidir.





## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, E. (2003b). Öğretmen eğitimden sikayetçi. *Cumhuriyet Gazetesi* (9 Nisan).
- Açıkgöz, K. Ü. (1984). Yabancı dil sözcüklerinin öğretilmesinde bellek destekleyici anahtar sözcük yönteminin etkileri. Yayımlanmamış Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Açıkgöz, K. Ü. (1990). İşbirliğine dayalı öğrenme ve geleneksel öğretimin üniversite öğrencilerinin akademik başarısı, hatırd tutuma düzeyleri ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkileri. Ankara üniversitesi *Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Birinci Kongresi* Ankara: 24-28 Eylül 1990, Bildiriler I, Eğitim Teknolojisi MEB, 1993, Ankara.
- Açıkgöz, K. Ü. (1991). Cooperative, competitive and traditional activities in foreign language achievement and retention. Paper Presented at *TESOL 25th Annual Convention and Exposition*. New York: March 24-28.
- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme: Kuram, araştırma ve uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (1996). İşbirlikli ve geleneksel sınıflardaki öğrenme stratejileri ve edim. 8. *Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 125-136.
- Açıkgöz, K. Ü. (1997a). Aktif öğrenme için işbirlikli öğrenme. *Nasıl bir eğitim sempozyumu, Güncel uygulamalar ve geleceğe ilişkin öneriler Bilsa Bilgisayar yayımları*, 1, 10-12 Nisan, DEÜ Sabancı Kültür Sarayı, İzmir.
- Açıkgöz, K. Ü. (1997b). İşbirlikli öğrenme grupla yarışma: Etkileri, bilişsel süreçler ve öğrenme stratejileri. Yayımlanmamış Araştırma Raporu, İzmir.
- Açıkgöz, K. Ü. (2002). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003a). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. Sucuoğlu, H. K. ve Gökdağ, M. (1999). Öğretmenlerin etkin öğrenmenin acemilik döneminde karşılaştıkları sorunlar ve başatme stratejileri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, İzmir: DEÜ Yayınları, Özel Sayı: 1, 301-312.
- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan Yayınları.

- Adams, J. M. (1980). Failures to comprehend and levels of processing in reading. Bulunduğu Eser: R. J. Spiro, B. C. Bruce, W. F. Brewer (Ed). *Theoretical issues in reading comprehension, perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Adams, E. T. (1995). *The effects of cooperative learning on the achievement and self-esteem levels of students in the inclusive classroom*. Wayne State Üniversitesi. Doktora tezi.
- Ainley, F. (1993). Style of Engagement with learning: multidimensional assment of their relationship with strategy use and school achievement. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 85, No.3, 395-405.
- Akansel, C. (1999). Liderlik nitelikleri düzeyine bağlı olarak işbirliğine dayalı öğretim yöntemlerinin ekisinde gözlenen değişmeye ilişkin bir çalışma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aksakal, Ö. D. (2002). İşbirlikli öğrenme yönteminin anadil (Türkçe) eğitimine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Akça, G. (2002). Hikaye haritası yönteminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri üzerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akın, S. (1995). İşbirlikli öğrenme yönteminin temel eğitim fen başarısı ve başarı güdüsü üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Akpınar, S. (1999). İş ve teknik eğitimi dersinde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Alfassi, M. (1998). Reading for Meaning: The Efficacy of Reciprocal Teaching in Fostering Comprehension in High School Students in Remedial Reading Classes. *American Educational Research Journal*, 35, 2.
- Altunay, U. (2000). Ön örgütleyiciler ve öğrenci tutumlarının ingilizce ironik metinlerin anlaşılması üzerine etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Anderson, H. T. (1980). Study strategy and adjunct aids. Bulunduğu Eser: R. J. Spiro, B. C. Bruce, W. F. Brewer (Ed). *Theoretical issues in reading comprehension*,

*perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education.* Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

- Anılan, H. (1998). Beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisiyle ilgili hedef davranışların gerçekleşme düzeyleri. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Archould, C. (1995). Evaluating and Reflecting. *Classroom connections*. Canada: Harcourt Brace&Company, Ltd.103-113.
- Armstrong, S. D. (1997). *The effect of student team achievement divisions cooperative learning technique on upper secondary social studies students' academic achievement and attitude towards social studies class*. Southern Mississippi Üniversitesi. Doktora tezi.
- Avcıoğlu, H. (2001). İşitme engelli çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı.
- Babadoğan, C. (1994). Öğrenme stilleri ve stratejileri arasındaki ilişki. *I. Eğitim Bilimleri Kongresi (Kuram-Uygulama-Araştırma) Bildiriler Cilt 3*. Balcalı, Adana.
- Babadoğan, C. (1996). Modern Öğretim Stratejilerinin Öğretim-Öğrenim Süreçlerine Yansımaları. Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Balcı, V. (2003). Geleceğe Zar Atıyorlar. *Cumhuriyet Gazetesi* (30 Kasım).
- Baloche, L. (1994). Breaking down the walls, *Social Studies*, 58, 1, 25-31.
- Batmankaya, M (2003). Okumak külfet mi? *Radikal Kitap* (8 Ağustos).
- Battistich V., Solomon, D. ve Delucchi, K. (1993). Interaction processes and student outcomes in cooperative learning groups, *The Elementary School Journal*, 94, 1, 19-31.
- Bedir, (1998). Türk öğrencilerinin okuma anlama yetilerinde bilişsel öğrenme stratejileri kulanmalarının etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Bellanca, J. (1997). *Active learning handbook for the multiple intelligences classroom*. USA: IRL Skylight Training and Publishing.
- Bennet, N. ve Dunne, E. (1991). The nature and quality of talk in cooperative classroom groups, *Learning and Instruction*, 1, 103-118.

- Beysel, (1999). Başarılı ve daha az başarılı okurların metin okuma- anlama stratejilerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bielinski, J. ve Davidson, M. L. (1998). Gender differences by item difficulty interactions in multiple-choice Mathematics items. *American Educational Research Journal*. 35,3, 455-76.
- Bilen, S. (1995). İşbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi ve güdüsel süreçler üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Bingham, F. A. (2001). Understanding reading comprehension strategy. [http://bromwell.dpsk12.org/stories/storyReader\\$151](http://bromwell.dpsk12.org/stories/storyReader$151)
- Blaha, B. A. ve Bennett, J. M. (1993). *Yeni okuma teknikleri*. Çeviren: Doğan Şahiner. İstanbul: Rota Yayınları.
- Bloom, S. B. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Brantmeier, C. A. (2000). *The relationship between readers' gender, passage content, comprehension and strategy use in reading Spanish as a second language*. Doktora tezi. Indiana Üniversitesi.
- Brand-Gruwel, S., Aarnoutse, C. A. J., Van Den Boss, K. P. (1998). Improving text comprehension strategies in reading and listening settings. *Learning and Instruction*, 8(1), 63-81.
- Brewer, S. A., Klein, J. D. ve Mann, K. E. (2003). Using small group learning strategies with adult re-entry students, *College Student Journal*, 37, 2.
- Brown, J. M. (1980). Metacognitive development and reading. Bulunduğu Eser: R. J. Spiro, B. C. Bruce, W. F. Brewer (Ed). *Theoretical issues in reading comprehension, perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Brush, A. T. (1997). The effect on student achievement and attitudes when using integrated learning systems with cooperative pairs. *Etr&D*, 45, 1, 51-64.
- Buzan, T. (2001). *Okuma hızı*. İstanbul: Melisa Matbaacılık.
- Çelikçi, S. (2000). İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde gösteri yönteminin etkililiğinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Çelikten, O. (2002). Kavramsal değişim yaklaşımına dayalı kavram haritaları destekli işbirlikli öğrenme yönteminin 4. sınıf öğrencilerinin dünya ve gökyüzü konularını anlamalarına olan etkisi. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. ODTÜ, Ankara.
- Ciardiello, A. V. (1998). Did you ask a good question today? Alternative cognitive and metacognition strategies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42, 3, s.210.
- Çiftçi, Ö. (1998). Lise 1. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin matematik dersindeki akademik başarıları üzerindeki etkisi. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Chang, H. R. ve Ledarman, G. N. (1994). The effect of levels of cooperation within physical laboratory on physical achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 2, 167-181.
- Chang, C. ve Mao, S. (1999). The effects on students' cognitive achievement when using the cooperative learning. *Method in Earth Science & Mathematics*, 99, 7, 374-381.
- Chapman (1991). *The effects of cooperative team learning on student achievement in verbal learning strategies (group dynamics)*. Yüksek lisans tezi. Alabama Üniversitesi
- Chun-Yen, C. ve Song-Ling M. (1999). The effects on students' cognitive achievement when using the cooperative learning method in earth science classrooms. *School Science & Mathematics*, 99, 7, 374-381.
- Collins, M. D., Cheek, E. H. (1999). *Reading instruction*. The McGraw-Hill Companies.
- Collosi, J. C. (2002). Jigsaw cooperative learning improves biology lab courses, [http://www.findarticle.com/cf\\_o/m1043/n2-v48/20370777/print.jhtml](http://www.findarticle.com/cf_o/m1043/n2-v48/20370777/print.jhtml).
- Cooper, J. ve Robinnson, P. (1998). Research and Theory in cooperative Learning: Small-group instruction in Science, Mathematics, Engineering and Technology (SMET) Discipline: A Status Report and an Agenda for the Future. *Journal of College Science*, 6, 1.
- Coşkun, E. (2002). Lise II sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çullu, F. (2003). Aktif Öğrenmenin Yüklemeler, Başarı ile Hatırda Tutma Üzerine Etkileri ve Öğrenci Görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Davidson, N. (1990). *Indroductio from cooperative learning in mathematics*. New York: Addison, Wesley.
- Delen, H. (1998). Temel eğitim beşinci sınıf sosyal bilimler dersinde kubaşık öğrenme yönteminin akademik başarıya etkisi. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- De Corte, E., Verschaffel ve L. De Ven V. (2001). Improving text comprehension strategies in upper primary school children: A design experiment. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 531-559.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Doğan, B. (2002). Strateji öğretiminin işbirlikli ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutuma üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Doğanay, A. (1996). İlkokullar için sosyal bilgiler öğretimi dersinde öğrencilerin bilişsel farkındalıkla ilgili stratejileri kullanmalarını etkileyen etmenler ve akademik başarıyla ilişkisi, *Uludağ Üniversitesi, III. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Bildiri Özetleri*, Bursa.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Dyson, B.ve Rubin, A. (2003). Implementing cooperative learning in your physical education program. *Journal of Pshsical Education*, 74, 1, 48-56.
- Dyson, B. ve Grineski, S. (2001). Using cooperative learning Structures to achieve quality physical education. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 72, 28-31.
- Emory, P. H. (1989). *The effects on reading comprehension scores using the oral retelling or written retelling strategies*. Yüksek lisans tezi. Maryland College Park Üniversitesi.
- Eraslan, M. (1999). İşbirliğine dayalı öğretim yönteminin kalıp hazırlama giyim uygulama teknikleri dersi kapsamındaki psiko-motor öğrenme düzeyleri üzerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.



- Erçelebi, E. (1995). Geleneksel öğretim yöntemleri ve işbirlikli öğrenme yönteminin matematik öğretimi üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Erdem, L. (1993). Yüksek öğretimde eğitim sosyolojisi dersinde öğrencilerin akademik başarıları açısından işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yöntemi arasındaki fark. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Erden, M. ve Demirel, M. (1991). İlkokul 5. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin etkililiği, DEÜ, Buca Eğitim Fakültesi, *İzmir I. Eğitim Kongresi Bildirileri*, s. 254-261.
- Ertekin, B. (2001). Geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirlikli öğrenme yönteminin fen bilgisi öğretimi üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Exezidis, R. H. D. (1982). *An investigation of the relationship of reading comprehension, vocabulary, mathematical concepts and computation on problem solving among Anglo, Black, Chicano male and female middle school adolescents*. Doktora tezi. Houston Üniversitesi.
- Feldman, S. R. (1997). *Essentials of understanding psychology*. New York: Von Hoffmann Press, Inc.
- Fielding, G. L. ve Pearson, P. D. (1999). Reading comprehension: What works. *Teaching for Understanding*, 51, 5.
- Fucks, L. S., Fucks D., Kazdan, S., Allen, S. (1999). Effects of peer-assisted learning strategies. *The Elementary School Journal*. 99, No: 3.
- Gadzella, B. M., Masten, W. G. ve Staks, J. (1998). Students' stress and their learning strategies, Test Anxiety and Attributions, *College Student Journal*, 32, 3, 416.
- Garfield, J. (1993). Teaching Statistics Using Small-Group Cooperative Learning. *Journal of Statistics Education*, 1, 1.
- Ghaith, G. M. (2003a). Effects of the learning together model of cooperative learning on English as a foreign language reading achievement, academic self-esteem, and feelings of school alienation. *Bilingual Research Journal*. 27,3.

- Ghaith, G. M. (2003b). Relationship between reading attitudes, achievement and learners perceptipns of their Jigsaw II cooperative learning experience. *Reading Psychology*, 24,2.
- Guither, L. R. (2001). Coop-dis-Q: A reading comprehension strategy. *Intervention in School & Clinic*, 36, 4, 217-221.
- Gibson, L. J., Ivancevich, J. M., Donnelly, J. H. (1997). *Organizations: Behavior, structure, processes*. New York: Von Hoffmann Press, Inc.
- Gillies, R. M. ve Ashman, A. F. (2000). The effects of cooperative learning on students wih learning difficulties in the lower elementary school. *The journal of Special Education*, 34, 1, 19-27.
- Goodwin, M. W. (1999). Cooperative learning and social skills: What skills to teach and how to teach them. *Intervention in School and Clinic*, 37, 1, 29-34.
- Gömlüksiz, M. (1993). Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişiyeye etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Gömlüksiz, M. ve Temel, A. (1994). Genel Öğretim Yöntemleri dersinde uygulanan kubaşık öğrenme yönteminin benlik saygısı ve erişiyeye etkisi. 1. *Eğitim Bilimleri Kongresi, Kuram-Uygulama-Araştırma: Bildiriler*, Adana: Çukurova Üniversitesi, 440-550.
- Gömlüksiz, M. ve Yıldırım, F. (1996). Kubaşık yönteminin Türk Dili dersine ilişkin tutumlar ve akademik başarı üzerine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 14.
- Gömlüksiz, M. (1997). *Kubaşık öğrenme temel eğitim 4. sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ve arkadaşlık ilişkileri üzerine deneysel bir çalışma*. Adana: Kemal Matbaası.
- Görgeç, İ. (1997). Özetleme ve bilgi haritası oluşturma öğretiminin bilgilendirici bir metni öğrenme ve hatırlama düzeyine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gümüş, N. (1997). Öğrenmeyi öğretmenin öğrenci erişisi, kalıcılığı ve akademik benliğine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Güneş, F. (2004). Çocuklarda okuma ilgisi ve kitap seçimi. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 36
- Gündemir, Y. (2002). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimlerinin ölçülmesi. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Guierrez, K. (1995). Unpackaging academic literacy. *Discourse Processes*, 19, s. 21-37.
- Guthrie, J. T., Anderson, E., Alao, S., Rinehart, J. (1999). Influences of concept-oriented reading instruction on strategy use and conceptual learning from text. *The Elementary School Journal*. 99, No. 4.
- Hamurcu, H. ve Özyılmaz, G. (2002). Sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, *Uluslar arası Katılımlı 2000'li Yıllarda I. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu*, Sunulmuş Bildiri.
- Hanley, B. L. (1998). *Gender and learning: A study of learning response patterns of two female and two male college students*. Doktora tezi. Georgia Üniversitesi.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. England: Longman.
- Haynes, N. M., Gebreyesus, S. (1992). Cooperative learning: a case of African American students, *School Psychology Review*, 21, 577.
- Haynes, N. M., Gebreyesus, S. (1992). Cooperative learning: a case of African American students, *School Psychology Review*, 21, 577.
- Hendrix, J. C. (1999). Connecting cooperative learning and Social Studies. *Clearing House*, 73, 1, 57-61.
- Hendrix, J. E. (1996). Cooperative learning: Building a democratic community. *Clearing House*, 69, 6, 333-336.
- Hertz- Lazarowitz, R. ve Bar-Natan, I. (2002). Writing development of Arab and Jewish students using cooperative learning (CI) and computer-mediated communication (CMC), *Computers & Education*, 39, 19-36.
- Hirst, L. A. ve Slavik, C. (1990). Cooperative approaches to language learning. Ed. Reyner, C.: Effective Language Education Practices and Native Language Survival. *Native American Language Issues*. 133-142.
- İnceoğlu, M. (2000). *Tutum-algı iletişim*. Ankara: İmaj Yayınevi.
- İsen, G. ve Batmaz, V. (2002). *Ben ve toplum*. İstanbul: Om yayınevi
- Jacobs, M. G. ve Hall, S. (2002). *Implementing cooperative learning*. Bulunduğu Eser: Richards, J. C. ve Renandya, W. A. (Ed.), *Methodology in Language Teaching, An Anthology of Current Practicice*, Cambridge: Cambridge Üniversitesi Press, s. 49-52.

- Jager, B., Reezigt, J. G. ve Creemers, B. P. M. (2002). The effects of teacher training on new instructional behaviour in reading comprehension, *Teaching and Teacher Education*, 18, 7, 831-842.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, Minnesota: Ineraction. Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into practice*, 38, 2, 67-7.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (2000). Social skills for successful group work. *Educational Leadership*, 47, 4, 29-33.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. ve Smith, K. A. (1998). Maximizing instruction through cooperative learning. *ASEE Prism*. 7:6, 24-30.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Pierson, W. T., Lyson, V. (1985). Controversy versus Concurrence seeking in multi-grade and single grade learning groups. *Journal of Research in Science Teaching*, 22:6, 835-848.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. ve Holubec, E. J. (1994a). Cooperative learning in the classroom. Alexandria, VA: *Assciation for Supervision and Crriculum Development*.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. ve Holubec, E. J. (1994b). *The nuts and bolts of cooperative learning*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Maruyama, G., Nelson, D. ve Skon, L. (1981). Effect of cooperative competitive and individualistic goal structures on achievement: meta analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 1.
- Kaçar, N (1999). Gaziantep Üniversitesinde öğrenme stratejilerinin kullanımının öğrenci başarısına etkisi (Gaziantep Üniversitesi Modeli), Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Kafes, H. (1998). Kelime anlamlarını tahmin etme yöntemleri konusunda öğrencilerin bilinçlendirilmesiyle okuduklarını anlamalarını arttırma: Afyon Kocatepe Anadolu Lisesi Lise II sınıf öğrencileriyle bir uyulama. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.

- Kagan, S., Kagan, M. ve Kagan, L. (2000). *Reaching standarts through cooperative learning, provinding for all learners in general education classrooms, English/Language Arts*. Kagan Publishing.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2000). İşbirliğine dayalı fen öğretiminin öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerine etkisi, *IV. Fen Bilimleri Eğitim Kongresi*, Ankara.
- Kara, Z. (1994). İşbirliğine dayalı paylaşımlı dönütün başarı ve hatırd tutma üzerindeki etkileri. *I. Eğitim Bilimleri Kongresi (Kuram- Araştırma- Uygulama) Eğitimde Psikolojik Hizmetler Eğitim Programları ve Öğretim, Bildiriler*, Adana: Çukurova Üniversitesi, 2, 494-507.
- Karadağ, M. (2001). *Kuram yöntem bağlamında yazılı sözlü anlatım*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Karnes, M. ve Collins, D. (1997). Using cooperative learning strategies to improve literacy skills in Social Studies, *Reading&Writing Quarterly*, 13, 1, 37-52.
- Karaoğlu, B. (1998). Geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirlikli öğrenmenin öğrenci başarısı, hatırd tutma ve sınıf yönetimi üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Kasap, H. (1996). İşbirlikli öğrenme, fen başarısı, hatırd tutma, öğrenci yüklemeleri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Katılmış, A. (2002). İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin Sosyal Bilgiler dersi tarih konularındaki başarı ve hatırd tutma düzeyleri üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul .
- Kath, J. A., Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1994). Individual versus group feedback in cooperative groups, *The Journal of Social Psychology*, 134, 5, 681-694.
- Keyser, M. W. (2000). Active learning and cooperative learning: Understanding the difference and using both styles effectively. *Research Strategy*, 17, 1, 35-44.
- Kılıç, A. G. (2003). Öğretmen beklentileri ve aktif öğrenme. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 31
- Kıroğlu, M. K. (2002). Anlamli gruplandırma stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisi. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Klingner, K. J., Vaughn, S. (1998). Reciprocal Teaching of Reading Comprehension Strategies for Students with Learning Disabilities Who Use English as a Second Language. *Elementary School Journal*, 96, No. 3.
- Klingner, K. J., Vaughn, S., Schumm, S. J. (1998). Collaborative Strategic Reading During Social Studies in Heterogeneous Fourth-Grade Classroom. *The Elementary Journal*. 99, No.1.
- Kocabaş, A. (1995). İşbirlikli öğrenmenin blokflüt öğretimi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kosters, A. E. (1991). *The effects of cooperative learning in the traditional classroom on student achievement and attitude*. Yüksek lisans tezi. South Dakota Üniversitesi.
- Kudek, A. L. ve Sinclair, R. J. (2001). Predicting reading and mathematics achievement in fourth-grade children from kindergarten readiness scores. *Journal of Education Psychology*, 93, 3, 451-455.
- Kurt, I. (2001). Fen eğitiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin başarısına, kavram öğrenmesine ve hatırlamasına etkisi. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Küçük, S. (1998). Şehirleşmenin İlköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin okuma-anlama becerisine etkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Lampe, J. R. ve Rooze, G. E. (1996). Effects of cooperative learning among hispanic students in elementary Social Studies. *Journal of Educational Research*, 89, 3, 187-201.
- Lan, W. Y. (1996). The effects of self-monitoring on student course performance, use of learning-strategies, attitude, self-judgement ability, and knowledge representation, *Journal of Experimental Education*, 64, 2, 101-115.
- Lazarowitz, R., Lazarowitz, R. H. ve Baird, J. H. (1994). Learning science in a cooperative setting: Academic and achievement and affective outcomes. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 10, 1121-1131.
- Lee, D. S. (2000). *Gender differences in academic achievement and ability: A longitudinal study strategies of European students*. Doktora tezi. Bryn Mawr.
- Legge, J. M. (1994). *The interrelationship among and the gender effects of parental expectation, children's perceptions of parental expectation, children's attitudes toward reading, children's self-concepts as readers and children's reading comprehension*. Yüksek lisans tezi. Newfoundland Memorial Üniversitesi.



- Leikin, R. ve Zaslavsky, O. (1999). Cooperative learning in mathematics. *The mathematics Teacher*. 92, 3, 240-246.
- Lindquist, T. M., Abraham, R. J. (1996). Whitepeak corporation: A case analysis of a jigsaw in application of cooperative learning. *Accounting Education*. 1, 2, 113-126.
- Luma, S. (2002). İlköğretim okulu yedinci sınıf öğrencilerinin okuma beceri ve alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik uygulamalı bir araştırma. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara
- Marsh, W. H. ve Yeung, A. S. (1998). Longitudinal structural equation models of academic concept and achievement: Gender differences in the development of math and english constructs. *American Educational Research Journal*. 35, 4, 705-38
- Marshal (1992). *The effects of reciprocal teaching with a group recognition structure on fifth grades' reading comprehension achievement and attitudes towards reading (cooperative learning)*. Yüksek lisans tezi. North Carolina State Üniversitesi.
- Meltzer, L., Katzir-Cohen, T. ve Miller, L. (2001). The impact of effort and strategy use on academic performance: Student and teacher perceptions. *Learning Disability Quarterly*, 24 (2), 85-98.
- Meyer, R. S. (1980). *Gender conformity, text characteristics and comprehension of stories*. Doktora tezi. New York Üniversitesi.
- McInerney, V. McInerney, D. ve Marsh, H. (1997). Effect of metacognitive strategy training within a cooperative group learning context on computer achievement and anxiety: an aptitude treatment interaction study, *Journal of Educational Psychology*, 89, 4, 689-695.
- Melser, N. A. (1999). Gifted students and cooperative learning: A study of grouping strategies. *Roper Review*, 21, 4, 315-316.
- Meltzer, L., Katzir-Cohen, T. ve Miller, L. (2001). The impact of effort and strategy use on academic performance: Student and teacher perceptions. *Learning Disability Quarterly*, 24:2, 58-98.
- MEB (2000). *İlköğretim Okulu Ders Programları*. MEB: İstanbul.
- Mevarech, R. Z. ve Susak, Z. (1993). Effect of learning with cooperative-mastery method on elementary students. *Journal of Educational Research*, 86, 6, 197-205.

- Mevarech, R. Z. (1999). Effects of metacognitive training embedded in cooperative settings on mathematical problem solving. *The Journal of Educational Research*, 92:4, 195-205.
- Moss, G. (2000). Raising boys' attainment in reading some principles for intervention, *Reading*. Published by Blackwell publishers.
- Morgan B. M. (2003). Cooperative learning in higher education: undergraduate student reflections on group examinations for group grades. *Student Journal*, 37, 1.
- Namlu, G. A. (1997). Bilgisayar destekli işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkileri, *Nasıl Bir Eğitim Sistemi? Güncel Uygulamalar ve Geleceğe İlişkin Öneriler, Bilsa Bilgisayar Yayınları* 1, 10-12 Nisan, DEÜ Sabancı Kültür Sarayı, İzmir.
- Neathery, M. F. (2001). Elementary and secondary students' perceptions toward science: Correlation with gender, ethnicity, ability, grade and science achievement. <http://unr.edu/homepage/Jcannon/ejse/neathery.html>.
- Neubauer, M. (2000). Cooperative learning and reading comprehension. <http://www.teachreach.org/maureen.html>.
- Nichols, J. D. (1996). The effects of cooperative learning on student achievement and motivation in a high school geometry. *Contemporary Educational Psychology*, 12, 4, 467-476.
- Nisbet, J., and Shucksmith, J. (1986). *Learning strategies*. Routledge & Kegan Paul, London.
- Nist, I. S., Holschuh, P. J. (2000). *Active learning strategies for college success*. London: Ally and Bacon.
- Oğuz, A. (1999). Derste not almanın öğrenme ve hatırlama düzeylerine etkisi, Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Okebukola, P. A. (1986). Cooperative learning and students attitudes to laboratory work. *School Science and Mathematics*, 86:7, 582-90.
- Oktar, İ. (1995). Geleneksel işbirliği ve ödüllü değişim ekonomisine dayalı öğrenmenin öğrenci erişisi üzerine etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Oral, B. (1995). *Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme ile küme çalışması yöntemlerinin öğrencilerin erişileri, derse yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkileri*, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2, 43-49.

- Öcal, G. M. (1996). Akademik çelişki tekniğinin tarih derslerindeki başarı ile güdü üzerindeki etkileri ve öğrencilerin değerlendirmeleri. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Öner, S. (1999). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde kubaşık öğrenme yönteminin eleştirel düşünme ve akademik başarıya etkisi. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özen, F. (2003). Gençlere göre okumak gereksiz. *Cumhuriyet Gazetesi*, 4 Mart.
- Özer, Ö. (1999). İşbirlikli öğrenme ve öğrencilerin güdülenmesi. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özer, K. (2002). İlköğretim 4-5 sınıflarda Türkçe Öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme metodunun kullanımına yönelik bir değerlendirme. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Özdemir, E. (1993). Türkçe öğretiminde karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi ve Sorunları, Türk Eğitim Derneği XI toplantısı 25-26 Mayıs*. Ankara: Şafak Matbaası.
- Özışık, (1997). İlköğretim 6. Sınıflarda Türkçe öğretiminde yeni teknikler kullanarak metin anlamayı geliştirme. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özkal, N. (2000). İşbirlikli öğrenmenin sosyal bilgilere ilişkin benlik kavramı, tutumlar ve akademik başarı üzerindeki etkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özkal, N., Yıldız, V., Altunay, U., Tonbul, C. (2002). İşbirlikli Öğrenmenin ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin İngilizce Okuma Stratejileri Üzerindeki Etkileri, *2000'li Yıllarda 1. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu*, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, 29-31 Mayıs 2002.
- Özkan, H. H. (1999). Sosyal bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme ile anlatım ve soru-cevap yöntemlerinin etkilerinin karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Özkılıç, R. (1997). Farklı işbirlikli öğrenme yöntemlerinin hizmet öncesi ortaöğretim öğretmenlerinin başarısı ve hatırdada tutması üzerindeki etkileri. *4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunulan Bildiriler*, Eskişehir.

- Öztürk, B. (1995). Genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumları, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara
- Pala, A. (1995). İşbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretimindeki etkiliği. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Palincsar, A. S. ve Brown, A. L. (1983). Reciprocal teaching of comprehension-monitoring activities. Technical Report No: 269, *Reading and Communication Skills*. Eric: ED225135
- Panitz, S. M. (1998). *The effects of various ability groupings on achievement and attitude outcomes in cooperative learning groups*. South Carolina Üniversitesi. Doktora tezi.
- Panitz, T. (1999). 67 benefits of cooperative learning.  
<http://www.capecod.net/tpanitz/tedspage/tedsarticles/clbenefits.html>
- Perreault (1982). *An experimental comparison of cooperative learning to noncooperative learning and their effects on cognitive achievement in junior high industrial arts laboratories*. Maryland College Park Üniversitesi. Doktora tezi.
- Phakiti, A. (2003). A closer at gender and strategy use in L2 reading. *Language Learning*, 53, 4, 649-703.
- Pomerantz, E.M., Altermatt, E. R. ve Saxon, L. J. (2002). Making the grade but feeling distressed: Gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of Education Psychology*, 94, 2, 396-404.
- Pomplun, M. ve Nita, K. J. (1999). Exploring gender differences in answers to constructed response reading items. *Scientific Studies of Reading*, 3, 1.
- Potthast, M. J. (1999). Outcomes of using small-group cooperative learning experiences in introductory statistics courses, *College Student Journal*, 33, 34.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R. (1997). Skilled comprehension and its development through instruction. *School Psychology Review*, 26, 2, 129-143.
- Quiocho, A. (1997). The quest to comprehend expository text: Applied classroom research. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 40, 6. 450.
- Quin, Z. Johnson D. W. ve Johnson, R. T. (1995). Cooperative versus competitive efforts and problem solving. *Review of Educational Research*, 65, 2, 129-143.

- Rapp, J. C. (1991). *The effect of cooperative learning on selected student variables (cooperative integrated reading and composition on academic achievement in reading comprehension, vocabulary and spelling and on student self-esteem)*. Yüksek lisans tezi. Washington State Üniversitesi.
- Rich, R. Z., Blake, S. (1994). Using pictures to assist in comprehension and recall. *Intervention in School and Clinic*, 29, 5, s.271
- Rieck, W. A., Dugger, W. ve Donna, E. (1999). Foreign exchange: An Inclusion Strategy. *Intervention in School & Clinic*, 35:1, 22-29.
- Ritchie, D. ve Volkl, C. (2000). Effectiveness of two generative learning strategies in the science classroom. *School Science & Mathematics*, 100, 2, 83.
- Rothman, S. (2002). Achievement in literacy and numeracy by Australian 14 year-olds, 1975-1998. *LSAY Research Report Number*, 29.
- Rose, M. (1989). *Lives on the boundary*. New York: Penguin.
- Ruddell, R. B. (2002). Becoming an effective literacy teacher. *Teaching children to read and write: Becoming an effective literacy teacher*. London: Allyn & Bacon
- Ruşen, M. (2001). *Hızlı okuma*. İstanbul: Melisa Matbaacılık.
- Sağlam, M. (1999). Uzaktan eğitim yoluyla öğrenim gören sınıf öğretmenlerinin etkili ders çalışma ve öğrenme stratejilerini uygulama düzeyleri, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 1-2, 17-35.
- Sancı, D. (2002). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin toplumsal, ekonomik ve kültürel durumlarının okuma motivasyonlarına etkisi. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Sarıtaş, E. (1999). İlköğretim I. devrede işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yöntemlerinin başarılı ve başarısız öğrenciler üzerindeki etkisi, Pamukkale Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı 6, özel sayı.
- Sarıtaş, E. (2002). İşbirlikli ve geleneksel sınıflardaki başarılı ve başarısız problem çözücülerin kullandıkları öğrenme stratejileri, tutumları ve edim düzeyleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Sarıtaş, M. (2000). İlköğretim okulları IV. sınıf Beden Eğitimi dersi öğretimine yarışmalı öğrenme ve işbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarı bakımından etkileri, Pamukkale Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı 7, özel sayı.

- Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı yayıncılık
- Schueller, J. M. (1999). *The effects of two types of strategic training on foreign language reading comprehension: An analysis by gender and proficiency*. Doktora tezi. Wisconsin-Madison Üniversitesi.
- Shaywitz, S. (2003). Reconize boys' differences. <http://search.epnet.com>.
- Skell, D. (1991) Cooperative learning and elementary Social Studies. *Social Education*, 55, 5, 313-315.
- Skeans, S. E. (1991). *The effects of cooperative integrated reading and composition, fidelity of implementation, and teacher concerns on student achievement (integrated language arts)*. Doktora tezi. Teksas A&M Üniversitesi.
- Slaimber, G. B. (1999). SCAN and RUN: A reading comprehension strategy that works. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42, 5, s. 386.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning, *Review of Educational Research*, 50:2, 315-342.
- Smith, C. M. (1991). An investigation of the construct validity of the adults survey of reading attitude. <http://www.cedu.niu.edu/~smith/papers/asra.htm>
- Smith, C. M. (1992). Differences in the everyday reading practices of gifted and non gifted adolescents: Report from a pilot study. Annual Meeting of the MidWestern Educational Research Association, Chicago, IL, October 14-17.
- Somuncuoğlu, Y. ve Yıldırım, A. (1999). Relationship between achivement goal orientation and use of learning strategies, *Journal of Educational Research*, 92, 5, 267.
- Somuncuoğlu, Y. (1996). Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile çeşitli değişkenler ve başarı algıları arasındaki ilişkiler. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. ODTÜ, Ankara.
- Söker, S. (1998). İşbirlikli öğrenmenin şarkı öğretimine etkileri. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Steven, J., Slavin, R. E., Farnish, A. M. (1991). The effect of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main idea identification. *Journal of Educational Psychology*, 83, 1, 8-16.
- Steven, J. R. ve Slavin, R. E. (1995). The cooperative elementary school effects on students achievement, attitudes and social relations. *American Educational Research Rournal*, 31, 2, 312-351.



- Stevens, J. R. (2003). Student team reading and writing: A cooperative learning approach to middle school literacy instruction. *Educational Research and Evaluation*. 9,2, 137-160
- Sucuoğlu, H. (2003). İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Yükleme, Edim ve Strateji Kullanımları Üzerindeki Etkileri ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim Örüntüleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Sünbül, A. M. (1995). İşbirliğine dayalı öğretim yöntemlerinde kullanılan değerlendirme biçiminin öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Şimşek, A. (1990). Öğrenimde işbirliğinin yararları. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Marmara Üniversitesi, 2, 187-2002.
- Şimşek, A. (1994) Etkileşimli teknolojilerin verimli kullanımı için kubaşık öğrenme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Eğitim Bilimleri Kongresi Kuram- Araştırma-Uygulama Bildiriler*, 2, 28-30 Nisan Balcalı/Adana.
- Şimşek, A. ve Deryakulu, D. (1994) Kubaşık kümelerde akran etkileşimini artırmanın bir yolu olarak türetimci öğrenme. *I. Eğitim Bilimleri Kongresi Kuram-Araştırma-Uygulama*, Eğitimde Psikolojik Hizmetler, Eğitim Programları ve Öğretim Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bildiriler, 2, 461-469.
- Talu, N. (1997). Ankara Özel Tefvik Fikret Lisesi 10. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisi, Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tay, B. (2002). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejileri. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Teker, N. (2002). Uzaktan eğitim öğrencilerinin ders çalışma stratejilerinin karşılaştırılması, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1, 49-66.
- Tekin, H. (1980). *Okuduğunu anlama gücü ile yazılı anlatım becerisini geliştirme yönünden okullarımızdaki Türkçe öğretimi*. Ankara: Mars Matbaası.
- Theroux, P. (1999). Comparing traditional teaching and collaborative learning. <http://www.crssd1.calgary.ab.ca/tech/otn/learn/collaborative.html>

- Tonbul, C. (2001). İşbirlikli öğrenmenin İngilizce dersine ilişkin doyum, başarı ile hatırd tutma üzerindeki etkileri ve işbirlikli öğrenme uygulamaları ilgili öğrenci görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Toros, A. (2001). Bilgisayar okuryazarlığının öğretilmesinde işbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinin benzeşik ve ayrışık gruplardaki öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tregaskes, M. R. (1987). *Metacognitive strategies: their effects on reading comprehension of sixth-grade social studies students*. Yüksek lisans tezi. Brigham Young Üniversitesi.
- Türkmen, B. D. (2001). Eğitim teknolojisi kullanımının okuduğunu anlama becerisine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara:
- Tüz, H. F. (1995). The use of learning strategies by the more successful and less successful language learners. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Tuncel, B. (1992). Okuma-anlama başarısı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Uttero, D. A. (1992). *The effects of the instruction-modeling-cooperative engagement model on children's print comprehension in science*. Yüksek lisans tezi. Lowell Üniversitesi.
- Ün, K. (1987). Öğrenmede işbirliği mi yarışma mı? *Abece: Aylık Eğitim, Kültür ve Sanat Dergisi*, 15, 11-14.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Vaughan, W. (2002). Effects of cooperative learning on achievement and attitude among students of color. *Journal of Educational Research*, 96, 6.
- Veenman, S., Benthum, N. V., Bootsma, D., Dieren, J. V. ve Kamp, N. D. (2002). Cooperative learning and teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 18, 87-103.
- Watkins, C., Carnell, E., Lodge, C. ve Whalley, C. (1996). Effective Learning. *Research Matter*, 5.
- Webb, M. N. (1984). Sex difference in interaction and achievement in cooperative small groups, *Journal of Educational Psychology*, 1, 33-34.

- Webb, M. N., Nemer, M. K. ve Zuniga, S. (2002). Short circuits or superconductors? Effects of group composition on high-achieving students' science assessment performance. *American Educational Research Journal*, 39, 4, 943.
- Weinstein, E., C. and Mayer, R. E. (1986). *The teaching of learning strategies*. Bulunduğu Eser: Wittrock, M. C. (Ed.), Handbook of Research on Teaching, New York: MacMillan, s. 315-327.
- Whicker, M. K. Bol, L. ve Ninnery, J. A. (1997). Cooperative learning in the secondary mathematics classroom, *The Journal of Educational Research*, 91, 1.
- Willoughby, T., Porter, L., Belsito, L. ve Yearsley, T. (1999). Use of elaboration strategies by students in grades two, four, six. *Elementary School Journal*, 1,3, 121-130.
- Wilson, S. R. L. (1991). *The effects of cooperative learning on reading comprehension*. Southern Mississippi Üniversitesi. Doktora tezi.
- Wilson, T. J. (2000). *Learning strategies of African American students versus the learning strategies of European students*. Doktora tezi. Pacific Graduate School of Psychology.
- Winsky, D. L. (1993). *Children's self-evaluations and attributions in achievement settings (Motivation)*. Arizona Üniversitesi. Doktora tezi.
- Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort and classroom performance, *Learning & Individual Differences*, 11, 281
- Worthy, J., Turner, M. ve Moorman, M. (1998). The precarious place of self-selected reading. *Language Arts*, 75, 4.
- Woolfolk, E. A. (1993). *Educational psychology* (5<sup>th</sup> Edition). Ally and Bacon, USA.
- [www.fcatexplorer.com](http://www.fcatexplorer.com)
- [www.ReadingCorner.net](http://www.ReadingCorner.net)
- [www.muskingum.edu/cal/database/reading.html](http://www.muskingum.edu/cal/database/reading.html)
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri –yeni yaklaşımlar-*. Ankara: Akçağ Basın Yayım Pazarlama A. Ş.
- Yaman, B. (1999). Birleştirilmiş kubaşık okuma ve yazma tekniğinin temel eğitim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe derslerinde okuduğunu ve dinlediğini anlamaya yönelik

akademik başarıları ile Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Yeşilyaprak, B. (1994). A study concerning the effects of cooperative learning in the education of teacher candidates. *World Conference on Teacher Education'* da Sunulan Bildiri, Çeşme.
- Yıldız, V. (1998). İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Okulöncesi Çocuklarının Temel Matematik Başarıları Üzerindeki Etkileri ve Mevcut Uygulamalarla İlgili Öğretmen Görüşleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yıldız, N. (2001). İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim 7. sınıf matematik öğretiminde öğrenci başarısı üzerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Yorulmaz, E. (2001). Öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin ilköğretim sosyal bilgiler öğrenci ders başarısı üzerine etkisi, Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Yücedağ, Ş. B. (2001). Öğrenme stratejilerine yönelik karşılaştırmalı öğrenci görüşleri (KKTC 20 Temmuz Fen Lisesi, Lefkoşa Türk Lisesi, Atatürk Meslek Lisesi ve Sedat Simav Endüstri Meslek Lisesi Örneği), Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yüksel, S. ve Koşar, E. (2001). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin ders çalışırken kullandıkları öğrenme stratejileri, *Çağdaş Eğitim*, 278, 29-36.

# EKLER



EK 1

OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ

(ÖRNEK MADDELER)

|  |   |   |   |    |    |
|--|---|---|---|----|----|
| Önemli yerlerin altını çizirim.                              | H | S | A | ÇS | HZ |
| Not çıkarırım.   | H | S | A | ÇS | HZ |
| Soru çıkarırım.  | H | S | A | ÇS | HZ |
| Özet çıkarırım.  | H | S | A | ÇS | HZ |
| Metinde anlamını bilmediğim kelimelerin karşılığını bulurum. | H | S | A | ÇS | HZ |
| Kendi kendime anlatırım.                                     | H | S | A | ÇS | HZ |
| Metnin ne ile ilgili olduğuna ilişkin tahminler yaparım.     | H | S | A | ÇS | HZ |
| Sonuç çıkarmaya çalışırım.                                   | H | S | A | ÇS | HZ |
| Yazarın verdiği mesajı çıkarmaya çalışırım.                  | H | S | A | ÇS | HZ |
| Kendi kendime tekrar yaparım.                                | H | S | A | ÇS | HZ |
| Ezberlemeye çalışırım.                                       | H | S | A | ÇS | HZ |



**EK 2**

**OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ**

**(ÖRNEK MADDELER)**

|   |    |    |    |    |    |
|---|----|----|----|----|----|
| Okumak bana zor geliyor.                                      | HK | KM | KS | KT | TK |
| Okuma zamanlarımda severek okuyorum.                          | HK | KM | KS | KT | TK |
| Okumakla anadilimin gelişeceğini düşünüyorum.                 | HK | KM | KS | KT | TK |
| Okuyan arkadaşlarıma göre daha az okurum.                     | HK | KM | KS | KT | TK |
| Okumaktan canım sıkılıyor.                                    | HK | KM | KS | KT | TK |
| Okudukça, yeni kitaplar okumak için daha çok istek duyuyorum. | HK | KM | KS | KT | TK |
| Okumakla sıkıntılarımdan uzaklaşıyorum.                       | HK | KM | KS | KT | TK |
| Okumaya başlasam uykum gelir.                                 | HK | KM | KS | KT | TK |
| Okumakla konuşmam da geliyor.                                 | HK | KM | KS | KT | TK |
| Okumakla geleceğim ortamın olmasını isterim.                  | HK | KM | KS | KT | TK |
| Okumakla kendimi mutsuz hissediyorum.                         | HK | KM | KS | KT | TK |
| Okumakla farklı kültürleri tanımak için okuyorum.             | HK | KM | KS | KT | TK |

## ÇOKTAN SEÇMELİ OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ

## (ÖRNEK SORULAR)

ap okumayı özendirmenin yolu kütüphanelerden geçer. Kütüphaneler de bizde en seyrek rastlanan yapılardır. Koskoca ler yapılır, gökdelenler yükselir, kütüphaneye yer yoktur. Ayrıca kütüphanelerin bir işlev taşımamasını istiyorsak, burada i kitapları da okurlara sunmalıyız. Okur, yeni kitapları bulamazsa, dışarıdan da alacak gücü yoksa, kitaptan klaşacaktır. Güncel kitapların varlığı, okuru kitaplara çekecek en iyi güçtür.

şağıdaki 1, 2., 3. soruları parçaya göre yanıtlayınız.)

çada hangi durumdan yakınılmaktadır?

Yeterince kütüphane yapılmadığından.

Her yeri gökdelenlerin kaplamasından.

Kütüphanelerin eski oluşundan.

Kütüphane ortamının iyi olmamasından

çaya göre, aşağıdakilerden hangisi kütüphanelerin işlevlerinden biri olamaz?

Kitap okumayı sevdirmesi.

eni yayınlanan kitapları tanıtması.

Çitap satışlarını artırması.

Okuma alışkanlığı kazandırması.

çadaki "uzaklaşmak" sözcüğünün anlamı aşağıdakilerden hangisidir?

İngisi kalmamak

B. Uzağa gitmek

C. Ayrılmak

D. Tanımamak

ar, çocuksu ve yalın bir anlatışı seçmiş. Büyük bir ustalık ve yoğunluk taşıyan bu çocuksu anlayış, ele alınan eklerin görünmeyen ve alışılmadık yanlarını bir anda saptıyor ve görünür kılıyor. En az sözle en fazla gerçeğe mak istiyor.

arçada sözü edilen yazar için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

anlatımı oldukça özentili ve süslüdür.

anlatımı gereksiz süslemelerden arındırılmıştır.

berçeklerin görünmeyen, alışılmadık yanlarını verir.

Çereksiz sözler yerine, az sözle çok şey anlatır.

im ve dil, birbirleriyle yakından ilgili iki alan... Kuşkusuz, dili kullanmanın tek amacı eğitimi değildir;

. eğitimi dilsiz gerçekleştiremezsiniz. Bu yüzden eğitici yayınların dili, açık seçik, doğru ve seslendiği

inin düzeyine uygun olmalıdır. Bu koşullara sahip olmayan kitap, içindeki bilgiler ne kadar yararlı olursa

n, işlevini yerine getiremez.

parçada asıl anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

ğitimle ilgili kitaplar, çağdaş bilgilerle dolu olmadığı sürece işe yaramaz.

bir kitabın dili kadar içindeki bilgiler de önemlidir.

bir kitleyi eğitmek için öncelikle o kitleye bir yabancı dil öğretilmelidir.

kurların anlayamayacağı bir dille yazılmış kitaplar, eğitimde amacına ulaşamaz.

## EK 4

### YAZILI YOKLAMA SINAVI

#### (ÖRNEK SORULAR)

“ Sanat, insanları birbirine yaklaştıran bir etkinliktir. Binlerce kilometre uzaklıkta çalınan bir ezgi, dilini bilmesek de, bize birşeyler anlatabilir, duygulandırabilir bizi. Sanat evrenseldir. Yunus Emre’yi ya da Nâzım kmet’i sevmek için Türk, Aragon’u sevmek için de Fransız olmak gerekmez. Onların konuştuıkları dil; aşktır, tuttur, sevgidir, güzelliştir. Bir şiirde, bir öyküde, bir romanda her şeyden önce insan yüreğinin atışları yulmalıdır. İçtendir sanat, yapmacık ilişkilerden arınmıştır.

Sanat, insana özgü ne varsa onu anlatır. Gülmek, ağlamak, kavuşma, ayrılık, hüzn, sevinç... Sanat bize, şamın önemini kavratır. Yeter ki buna istek duyalım. Sanat; aşkı, umudu, sevgiyi, güzelliği öğretir.”

Yazara göre sanat, insan yaşamında neden önemlidir? Açıklayınız.

- Yazar sanatın “evrensel” olduğunu belirtmektedir. Sanatın evrensel olması ne demektir? Açıklayınız.
- “İnsan yüreğinin atışları duyulmalı” tümcesi parçada ne anlama gelmektedir?
- Parçayı üç tümceyle özetleyiniz.

## 6. SINIF TÜRKÇE DERSİ OKUDUĞUNU ANLAMA HEDEF VE DAVRANIŞLARI

### Hedef:

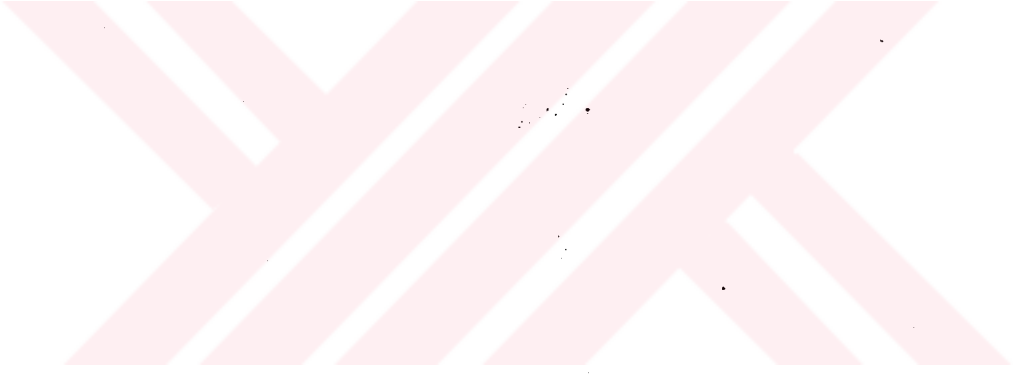
Okuduğu, düzeyine uygun bir metni anlayabilme.

### Davranışlar:

1. Okuduğu bir metnin özünü kaybetmeden kendi tümceleriyle özetleme (sözle ya da yazıyla).
2. Metnin konusunu ya da teması bir tümceyle yazma/söyleme (ya da önerilenler arasında seçip işaretleme).
3. Okuduğu bir yazının anadüşüncesini bulma (söyleme/yazma ya da önerilenler arasında seçip işaretleme).
4. Okuduğu bir yazının yardımcı düşüncelerini bulma (söyleme/yazma ya da önerilenler arasında seçip işaretleme).
5. Metinde bilmediği sözcüklerin anlamını içerikten çıkarma (söyleme/yazma ya da önerilenler arasında seçip işaretleme).
6. Metinde, genel olarak kullanılışından başka bir anlamda kullanılan sözcüklerin ya da sözcük gruplarının metindeki anlamlarını bulma (söyleme, yazma ya da önerilenler arasından seçip işaretleme).
7. Okuduğu bir metin ile ilgili sorular çıkarma (söyleme, yazma ya da önerilenler arasından seçip işaretleme).
8. Metin ile ilgili sorulara metne dayanarak uygun yanıtlar verme (söyleme, yazma ya da önerilenler arasından seçip işaretleme).
9. Okuduğu bir metinden sonuç çıkarma (söyleme, yazma ya da önerilenler arasından seçip işaretleme).
10. Paragrafta anlamı bozan cümleyi bulma (söyleme, yazma ya da önerilenler arasından seçip işaretleme).
11. Metni yönlendiren anahtar sözcükleri bulma (söyleme/yazma ya da önerilenler arasında seçip işaretleme).
12. Metindeki neden-sonuç ilişkisini söyleme, yazma (ya da önerilenler arasında seçip işaretleme).
13. Okuduğu bir metne uygun başlık bulma.
14. Okuduğu bir metindeki olayları önem derecesine göre sıralama.
15. Okuduğu bir metinden çıkarımlarda bulunma.
16. Verilen bir metni uygun şekilde tamamlama.

**EK 6**

**ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME SÜRECİNDE YAPILAN UYGULAMALAR İLE İLGİLİ ÖRNEK  
ÇALIŞMALAR**



OKUYUCU = Gizem Kati  
YAZICI = Sevinç Yılmaz  
SÖZCÜ = Songül Görül  
GÜDÜLETKİ = Taner Dağ

ÖRNEK ÇALIŞMA

## FARELERİN KARIŞIĞI

Bir zamanlar bir kedi varmış; yaman mı yamanmış. Farelerin başına azrail kesilmiş. Neredeyse bir gün yeryüzünde tek fare bırakmayacakmış. Fareler artık deliklerinden çıkamaz olmuşlar. Kedi aramış taramış bir tek fare bulamayınca canı sıkılmış;

"Dur şunlarla oyun oynayayım" diyerek, kendisini ölü gibi tepesi aşağı bir kalasın ucuna asıvermiş,

Fareler onu böyle görünce sevinçlerinden ne yapacaklarını şaşırılmışlar,

"Tanrı cezasını verdi" demişler.

Hepsi birer birer deliklerinden çıkıp, sevinç içinde oynamaya başlamışlar. Fakat bu evinçleri uzun sürmemiş;

Belli kalastan inenek yavaş yavaş fareleri dağcı görünmüş. Birden kedi farelerin zıplayınca farelerin hepsi birden kaçmış. Kedi yine bir zaman ki gibi kurnazlık peşindeymiş. Farelere kapant konup farelerin çıkmasını beklemiş. Birden küçük bir fare gelip kapana yatabanmış. Diğer arkadaşları küçük fareyi görünce telaşa kapılmışlar. Kedi'nin arda bulunduğunu görmüşler ve

Fareler yeniden saklanmışlar.

Kedi bu kez de bir un teknesine girmiş, baştan aşağı una bulanmış. Bembeyaz olup teknenin bir köşesine büzülmüş.

Farelerden biri;

Kedinin yukarısında su bidonları varmış ve fareler ahil edile yukarı çıkıp o su bidonlarını kedinin üzerine devirmişler ve kedi olduğu belli olmuş. Fareler küçük fareyi kurtarıp kaçmışlar. Fareler kendilerini yaşayacak yeni bir yer bulmuşlar.

Yukarıdaki parçanın başlığı ne olabilir? Boş bırakılan yere yazınız.

Parçada.....şeklinde yarım kesilen yerleri tamamlayınız.





**DENEY VE KONTROL GRUBUNA AİT GÜNLÜK PLAN ÖRNEKLERİ**

**Türkçe okuduğunu anlama dersinde işbirlikli öğrenme uygulaması**

**Öğretmenin Adı:** İlgül Karayel

**Sınıf:** 6. sınıf

**Süre:** 40dk+40dk

**Öğrenme Amaçları:** Okuduğunu Anlama

**Öğrenme Sonuçları:** Okuduğu, düzeyine uygun bir metni anlayabilme.

**Öğrenme Stratejileri:**

Okuduğu bir yazının yardımcı düşüncelerini bulma.

Okuduğu bir metinden sonuç çıkarma.

Okuduğu bir metne uygun başlık bulma.

Metin ile ilgili sorulara metne dayanarak uygun yanıtlar verme.

**Öğrenme İçeriği:** İşbirlikli Öğrenme/ Birlikte Öğrenme

**Öğrenme Kaynakları:** Türkçe Ders Kitabı, çalışma yaprakları

**Öğrenme Süreci:**

Sayma yöntemiyle rastlantısal olarak 4'er kişilik gruplar oluşturma.

Grup üyelerini aynı masaya oturtma.

Grup üyelerine okuyucu, yazıcı, sözcü ve güdüleyici görevlerini verme.

Öğrencilere ne yapmaları gerektiğini açıklama.

Grup üyelerinin birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu olduklarını açıklama.

Okuyucu görevinde bulunan öğrencilerden ilgili konuyu okumalarını istenmesi.

Her bir gruba bir tane olacak şekilde çalışma yapraklarını dağıtma.

Çalışma yaprağı üzerinde grupça çalışma ve anlaşma.

Yanıtların sınıfa sunulması.

**Değerlendirme:**

Öğrenme sürecinin öğrenciler ve öğretmen tarafından değerlendirilmesi, tartışılması.

## Türkçe okuduğunu anlama dersinde işbirlikli öğrenme uygulaması

Öğretmenin Adı: İlgül Karayel

Sınıf: 6. sınıf

Süre: 40dk+40dk

Öğrenme Konusu: Okuduğunu Anlama

Amaç: Okuduğu, düzeyine uygun bir metni anlayabilme.

Öğrenme Amaçları:

Metinde, genel olarak kullanılışından başka bir anlamda kullanılan sözcüklerin ya da sözcük gruplarının metindeki anlamlarını bulma.

Okuduğu bir yazının ana düşüncesini bulma.

Okuduğu bir metin ile ilgili sorular çıkarma.

Okuduğu bir metinden sonuç çıkarma

Öğrenme Yöntemi: İşbirlikli Öğrenme/ Birlikte Öğrenme

Malzemeler: Türkçe Ders Kitabı, çalışma yaprakları, resim yaprakları, pastel boya

Öğrenme İşlem Basamakları:

Sayma yöntemiyle rastlantısal olarak 4'er kişilik gruplar oluşturma.

Grup üyelerini aynı masaya oturtma.

Grup üyelerine okuyucu, yazıcı, sözcü ve güdüleyici görevlerini verme.

Öğrencilere ne yapmaları gerektiğini açıklama.

Grup üyelerinin birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu olduklarını açıklama.

Okuyucu görevinde bulunan öğrencilerden ilgili konuyu okumalarını istenmesi.

Her bir gruba bir tane olacak şekilde çalışma yapraklarını dağıtma.

Çalışma yaprağı üzerinde grupça çalışma ve anlaşma.

Yanıtların sınıfa sunulması.

Her bir gruba bir tane olacak şekilde resim yaprakları dağıtma.

1. Gruplardan "Sevgi" adlı metinde anlatılan sevginin resmini çizmelerinin istenmesi.

2. Grupların çizdikleri resimlerin sınıfa asılması.

Değerlendirme:

Çalışmanın öğrenciler ve öğretmen tarafından değerlendirilmesi, tartışılması.

**Türkçe okuduğunu anlama dersinde geleneksel öğretim uygulaması****Öğretmenin Adı:** İlgül Karayel**Sınıf:** 6. sınıf**Süre:** 40dk+40dk**Teması:** Okuduğunu Anlama**Öğrenme Hedefi:** Okuduğu, düzeyine uygun bir metni anlayabilme.**Öğrenme Soruları:**

Okuduğu bir yazının yardımcı düşüncelerini bulma.

Okuduğu bir metinden sonuç çıkarma.

Okuduğu bir metne uygun başlık bulma.

Metin ile ilgili sorulara metne dayanarak uygun yanıtlar verme.

**Öğretim Yöntemi:** Geleneksel Öğretim Yöntemi**Okuma Materyalleri:** Türkçe Ders Kitabı**Öğretim İşlem Basamakları:**

Dersin başında okuma parçası yüksek sesle öğrencilere okutulmuştur.

Birkaç öğrenci okuma parçasını anlatmıştır.

Metin ile ilgili olarak, anlamı bilinmeyen sözcükler üzerinde çalışılmıştır.

Türkçe okuma parçası ile ilgili ders kitabındaki sorular yanıtlanmıştır.

Öğretmen öğrencilere metnin daha iyi kavranması için Türkçe ders kitabında yer almayan farklı sorular sormuştur.

**Türkçe okuduğunu anlama dersinde geleneksel öğretim uygulaması**

**Öğretmenin Adı:** İlgül Karayel

**Sınıf:** 6. sınıf

**Süre:** 40dk+40dk

**Teması:** Okuduğunu Anlama

**Amaçları:** Okuduğu, düzeyine uygun bir metni anlayabilme.

**Öğrenilmesini Beklenen Beceriler:**

Metinde, genel olarak kullanıldığından başka bir anlamda kullanılan sözcüklerin ya da sözcük gruplarının metindeki anlamlarını bulma.

Okuduğu bir yazının ana düşüncesini bulma.

Okuduğu bir metin ile ilgili sorular çıkarma.

Okuduğu bir metinden sonuç çıkarma

**Öğretim Yöntemi:** Geleneksel Öğretim Yöntemi

**Kullanılan Kaynaklar:** Türkçe Ders Kitabı

**Öğretimsel İşlem Basamakları:**

- Dersin başında okuma parçası yüksek sesle öğrencilere okutulmuştur.
- Birkaç öğrenci okuma parçasını anlatmıştır.
- Metin ile ilgili olarak, anlamı bilinmeyen sözcükler üzerinde çalışılmıştır.
- Türkçe okuma parçası ile ilgili ders kitabındaki sorular yanıtlanmıştır.
- Öğretmen öğrencilere metnin daha iyi kavranması için Türkçe ders kitabında yer almayan farklı sorular sormuştur.

**EK 8**

**ÖĞRENCİ YETİŞTİRME SÜRECİNDE YAPILAN UYGULAMALAR İLE İLGİLİ ÖRNEK  
ÇALIŞMALAR**



Okuyucu: Murat

Uzaci: Gökhan

resimleyici: Pınar

Sözcü: mevlüt

Güdüleyici: Ali D

Gocuk sanki böceğin gözlemlerinde büyülenmişti. Gocuk böceği eline alarak böceği daha yakından incelemeye başlamıştır. Gocuk böcekle el hareketleriyle konuşmaya çalışırken böcek konuşmaya başladı. Gocuk böceği alıp ormana geri döndü. Annesi ve babası bunun tırtıl olduğunu görünce beslemeye karar verdiler, çocuk bu karara çok sevindi ve akşam üzeri eve döndüler. Aradan iki ay geçtikten sonra tırtıl mükemmel bir kelebek oldu. Gocuk kelebeğin gitmek istediğini anlayınca kelebeğe konuşup onu azad etti.

## GOCUK İLE TIRTIL

Ekin büyüteçle çiçeklere, otlara ve otların içindeki böceklere bakmayı çok seviyordu. Böceklerin ve otların büyümüş hali onu çok heyecanlandırıyordu. Birgün ailesi ile birlikte ormana gitti. Ekin hemen büyütecini aldı ve otların arasını incelemeye başladı. Bir süre sonra otların arasında bir böcek gördü. Büyütecini hemen onun üzerine tuttu ve böceğin yüzü ile karşı karşıya geldi. Çok heyecanlandı. Sanki böcek ona bir şeyler söylemek istiyordu...

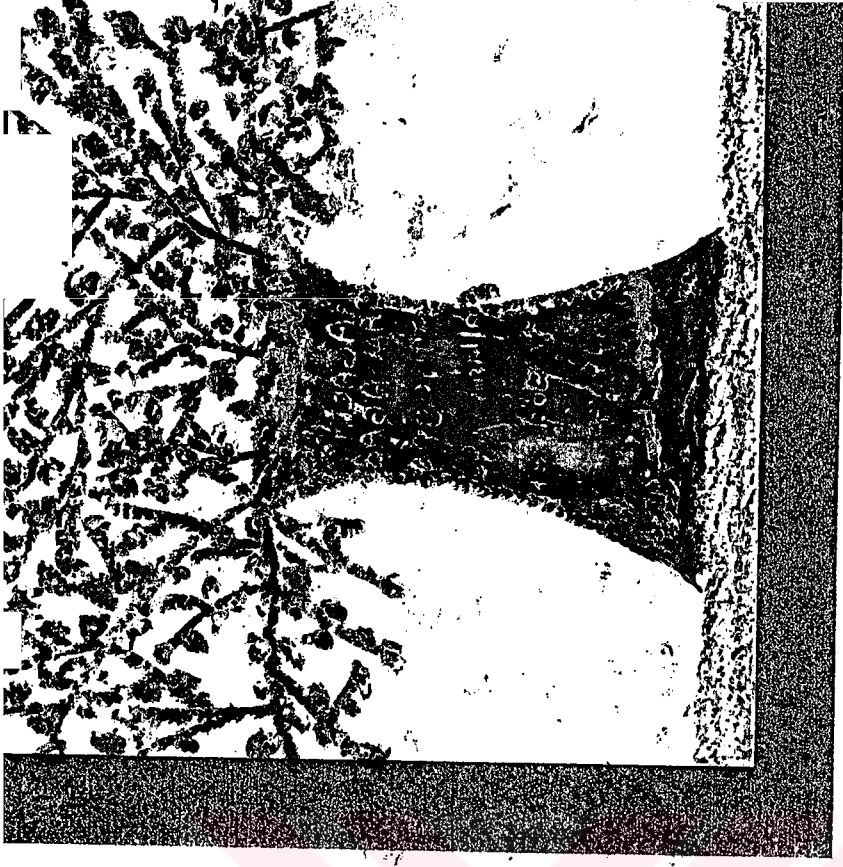
- 1 - Yarım bırakılmış bu öyküyü tamamlayınız.
- 2 - Tamamladığınız bu öyküye bir ad koyunuz ve resimleyiniz.



Gözüleyici = Ayşe  
Resimleyici = Ömer  
Söz = Gültan

## Enik Ağacı

En bir enik ağacıym  
Yaşan eksiyim  
Yaşan tatlıyım  
Yaşın Sıcak havada  
Riklerim erimeye başlar  
Yollar eriklerimi sürümeye başlar



## KIRAZ AĞACI

Ben bir kiraz ağacıyım  
Geniş bir gövdem ve uzun dallarım var.  
Dallarımdaki yapraklar yeşil  
Kirazlarım ise kırmızı  
Bir de konuklarım var  
Kim mi?  
Yapraklarımı çok seven  
Tırtıllar

- 1 - Şiirde anlatılan kiraz ağacını resimleyiniz.
- 2 - Siz de bir ağacı anlatan şiir düşünüp söyleyiniz.

**EK 9**

**AKTİF ÖĞRENME İŞLERİ İLE İLGİLİ ÖRNEK ÇALIŞMALAR**



Adı: BİLİM GRUBU

Tarih: 04.11.2007

Üyeleri: Duygu - Arçya  
Yazıcı - Aykut  
Sözcü - Selçuk  
Güdüleyici - Yusuf

### DİNLEMESİNİ BİLİYOR MUYUZ?

paragraftaki düşünceleri birer cümleyle yazınız.

ata dahilli dinlenecek birisettiğini uardır  
meyan insan konuşmaları anlamaz  
çi zaman her insan konuşulandan bir anlam çıkartabilir  
ur dinleyici konuşan kişiyi dış görünüşüyle ilgilenmez  
bir dinleyici konuşanın sözünü kesmeden onu dikkatlice dinler  
bir dinleyici konuşanın dilini ve konuşulandan anlam çıkarır.

düşüncesiyle çelişen bir konuşma karşısında nasıl davranır?

#### İyi Dinleyici

#### Kötü Dinleyici

konuşanı dikkatle dinler.  
konuşanı dış görünüşüyle algılamaz.  
konuşulandan anlam çıkarır.  
konuşulan konunun özeti zorlanmadan çıkarır.  
konuşanın sözünü kesmez.  
dikkatini konuşana verir.  
konuşana yoğunlaşır.  
konuşu anlatıldığında dışarı bakmaz.  
konuşanı konu ne olursa olsun dinler.  
kendi konuşanda olur.

- Konuşanı dinlemez.
- Dış görünüşe önem verir.
- Anlam çıkaramaz.
- Özet çıkaramaz.
- Konuşanın sözünü keser.
- Dikkatini konuşana vermez.
- Konuşana yoğunlaşmaz.
- Dışarı bakar.
- Konuşanı ne olursa olsun dinlemez.
- Akli başka yerlerde olur.

fetme uygun başka bir başlık yazınız?

### DİNLEMENİN ÖNEMİ:

"Dinlemesini biliyor muyuz?" adlı metinden nasıl bir sonuç çıkarabiliriz? Yazınız.

insan konuşurken onu dinlersak bilgimizin gelişmesini sağlarız.  
dinlemenin bize sağladığı yararları düşünemeyiz.  
herkes kişi konuşsa kişinin anlattığından anlam çıkartabilir.

Yüzyü : Nerazil

Adl : Eyyüp

Söcel : Ömer

Resimleyici : Eero

Grup Adl : Samanyolu

1. Gözüklerin ne zaman gelirdi?  
Gözükler...

2. Köpek havlayınca Nurdan ne düşündü?  
Köpek havlayınca Nurdan ne düşündü?

3. Gözükler ne yapıyorlar?  
Gözükler ne yapıyorlar?

4. Kahramanlar...  
Kahramanlar...

5. Gözükler nasıl kurtuluyor?  
Gözükler nasıl kurtuluyor?

6. Gözükler ne zaman gelirdi?  
Gözükler ne zaman gelirdi?



Grup Üyeleri: Okuyucu: Güçtür.....  
 Yazıcı: S. A. C. S. D. A. ....  
 Sözcü: F. S. C. A. ....  
 Güdüleyici: H. A. C. ....

### BENİ SEVMEK DEMEK

#### Sorular

1. Aşağıdaki dörtlükte anlatılmak istenenler nelerdir? Yazınız.

Yaşatabiliyor musun devrimlerimi,  
 Göttürebiliyor musun yeni çağlara?  
 Atabiliyor musun zihinlerden  
 Softlığı, geriliği, tüm karanlığı?

2. "Köye sokabildin mi aydınlığı?" sorusuyla Atatürk, bize ne önermektedir? Yazınız.

#### Yanıtlar

1. Bu sorularda anlatılmak istenen; Atatürk devrimlerini yaşatılıp ve geliştirilerek geleceğe taşıyabileceğimizi ve geriliği, ışık tutarak aydınlık bir geleceğe sahip olabileceğimize şüpheyle yaklaşan insanların düşüncülerinden softlığı ve geriliği yet edip, aydınlık olan yeni kişi ve Atatürk devrimlerini yaşatabilmesini gerektirdiği anlatılıyor. 2. soruda da ve geçmişte olduğu gibi yenilikleri tabakallara meyus hale zihinlerde geriliği düşünceleri banyonun olur. Bu soruda da Atatürk bize köydeki insanları gerilik bataklığından çıkartıp aydınlık köye yaşatabilirdiği için soruyor ve bizim de buna aynı da bir insan olarak davranmamız gerektiğini.

ERİDE KALMIŞ İNSANLARIN  
 ZERİNE IŞIK SERPELİM

AZ YENİMLERİ

GİRELİM

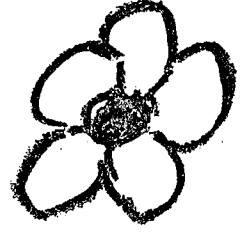
DİNLİĞA HEP BERABER YÜRÜPELİM

CANLAR





Herkesin bildiği gibi  
Herkesin bildiği gibi  
Herkesin bildiği gibi  
Herkesin bildiği gibi  
Herkesin bildiği gibi  
Herkesin bildiği gibi  
Herkesin bildiği gibi  
Herkesin bildiği gibi  
Herkesin bildiği gibi  
Herkesin bildiği gibi



Şilin Grubu

Tarih: 26. 11. 2003

Okuyucu: Tamer.....  
Yazıcı: Kerem.....  
Sözcü: Selsuk.....  
Güdüleyici: Şahin.....

### İNSAN

"ağaca küpe takması" ne demektir? Şairin bu dizeyle anlatmak istediği nedir?  
akan suyla neyi karşılaştırmakta ve hangisini daha güzel bulmaktadır? Neden?  
üçüncü dörtlükte yaptığı saptamalar nelerdir?

ağacın soğukta elbisesi bir insan gibidir. Ağacın elbisesi  
almış bir çocuk gibidir. Kışın ağaç yapraklarını döküp  
paprakları civil civil çiçeklerde dalar.  
akarsuya insan sesiyle konuşmaktadır. Şairin elbise  
ic insan sesini daha güzel bulmaktadır. Şair insan sesini  
akarsuya gibemektedir. Şair akarsuya göre insan sesini  
güzel görüyor.

karandığından kocasının yurttan çıkmasını her insanın  
bilmesini anlatmaktadır.

## İNSAN

## Sorular

1. "Yazın ağaca küpe takması" ne demektir? Şairin bu dizeyle anlatmak istediği nedir?
2. Şair, akan suyla neyi karşılaştırmakta ve hangisini daha güzel bulmaktadır? Neden?
3. Şairin, üçüncü dördlükte yaptığı saptamalar nelerdir?

## Yanıtlar

1) Yaz mevsiminde ağaçlar yaprak ve çiçek açar. Rüzgarlı dönemlerde ağaçlar rüzgarla küpelerden küpeler yaz mevsiminde de yaprakları düşürür. Ya da istediği zaman ağaçlar rüzgarla küpeler gibi bir ses yapar. Ağaçlar dağ gibi seslenir ve kuzulara güler. Ya da istediği zaman ağaçlar dağ gibi seslenir ve kuzulara güler. Ya da istediği zaman ağaçlar dağ gibi seslenir ve kuzulara güler. Ya da istediği zaman ağaçlar dağ gibi seslenir ve kuzulara güler.

2) Şair akan suyla gülen insan sesini karşılaştırıyor ve gülen insan sesini daha güzel buluyor. Dağın güzelliği gülen insan sesiyle karşılaştırıyor. Bir iş yapmaz. Dağda gülen insan sesi duyulduğunda dağın sesi bir yerden farklı kalır. Bu nedenle gülen insan sesi duyulduğunda dağın sesi bir yerden farklı kalır. Bu nedenle gülen insan sesi duyulduğunda dağın sesi bir yerden farklı kalır.

3) Hava karacınsa dağda gülen insanlar bir bir kaybolur.

SARIL...

Gışek gibi tazeçik

Dağ gibi tertemiz

Bir dünyaya selibizi

Öksan nehirler gibi

Masmavi bir göküzü ve güler yüzlü insanlar

Ne güzel dir papatyalar

Bu güzel dağda

Ne güzel dir bu dünya



## SEVGİ

Sevgi, belki de insan duygularının en güzeli. İnsana en yakışanı.

Sevgi, canlandırın, genişleten, yeşerten bir duygu. Sevgi, hayatın zenginliğidir.

Bu duygumuz daha da gelişse de "sevgi dolu bir toplum"da, "sevgi dolu bir dünya"da yaşayabilsek.

Sevgi, belki de insanın gerçek özgürlüğüdür.

Baskıcı insanda sevgiyi hiç görmedim.

Bencil insanda sevgiyi hiç görmedim.

Yülmün insanda sevgiyi hiç görmedim.

Sevgi insana güç verir, cesaret verir, hayata kullunma isteği verir, üretmek isteği verir. Yaratmak isteği verir.

Sevgi, yaşamın gücü.

Kitapları seversiniz, hayvanları seversiniz, insanları seversiniz, ağaçları seversiniz. Sevgi, sizi bitirir, Galistir, güçlendirir. Onlar da sizi sever, bunu bilirler. Sevdikleriniz duyarsınız ve güçlenirsiniz. Hayatta bağlarımız gelişir, zenginleşir.

Sevgi özel yeti mi? Sanıyordum. Sevginin her insanda bulunması, gelişmeye açık bir duygu olduğuna düşünüyorum. Sevgiyle yaşamam, sevgiyle çalışmam, sevgiyle üretmem, sevgiyle yaratmamın gücünü anlayabiliyorduk, yaşayabiliyorduk.

Bunu bilseydik; müzik, kitaplar, resim, heykel, sinema, tiyatro, fotoğraf ... bütün sanatlar, sevgimizi geliştirdi. Bütün bilimler bize daha yaşanabilir bir dünya vermek için çalıştı. İnsanlara da sevgiyle bakmayı öğrendik. Bir tek insana değil, "işte seveceğim insan" demeden bütün insanlara. Güçlü zayıf, mufla nutuz, varıl yoksul, güzel çirkin, beyaz siyah demeden bütün insanları sevgiyi öğreneydik.

İnsanı sadece insan olduğuna için sevmeyi bilseydik.

Biz de daha insan olurduk.

Dr. Erdal Atabek

Soru: Metinde geçen "Sevgi, sizi bitirir." ifadesinde bitirmek sözcüğü hangi anlamda kullanılmıştır? Açıklayınız.

Yanıt: Bir vachga sevgi duya insan hayata daha verimli ve daha çok hayata bağlı olur. Kalbinde sevgi barındıran biri her zaman diğer insanların da sevgi duygusunu tatmasını ister. Sevgi insanı yicildir.

Soru: Okuduğunuz metnin ana düşüncesini yazınız.

Yanıt: Medirak asıl duygulanan; yaşamına banyonca sevgiyi her şeyin sevinde bitirmeye gerektirir. Sevgi insanlarda var olan ve insanları yaşatmak amacıyla olduğu bir duygudur. Bu duyguya taşıyıcı, gelecek nesillere de aktarılmalıdır.

Soru: Metin ile ilgili bir soru yazınız.

Yanıt: Sevgi insan hayatında nasıl bir yur dular?

SEVGİ METNİ

İNSAN YAPAN

