

T.C
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

**İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENMENİN İNGİLİZCE
DERSİNDE AKADEMİK BAŞARIYA, DERSE YÖNELİK
TUTUMA, YANSITICI DÜŞÜNME BECERİSİNE VE
ALGILANAN ARAÇSALLIK DÜZEYİNE ETKİSİ**

Özlem YAVUZ

Zonguldak, 2017

T.C.
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

**İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENMENİN İNGİLİZCE
DERSİNDE AKADEMİK BAŞARIYA, DERSE YÖNELİK
TUTUMA, YANSITICI DÜŞÜNME BECERİSİNE VE
ALGILANAN ARAÇSALLIK DÜZEYİNE ETKİSİ**

Hazırlayan

Özlem Yavuz

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Ali Arslan

Zonguldak 2017

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Yüksek Lisans Tezi çalışmasının bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmadan doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda enstitü yazım kılavuzuna uygun davranıldığımı, yazım sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

13/06/2017

Özlem Yavuz



T.C.
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

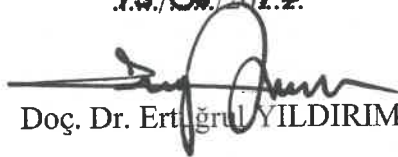
Enstitümüzün Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında 145282104010 numaralı Özlem YAVUZ'un hazırladığı "İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin İngilizce Dersinde Akademik Başarıya, Derse Yönelik Tutuma, Yansıtıcı Düşünme Becerisine ve Algılanan Araçsallık Düzeyine Etkisi" konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 24/05/2017 Çarşamba günü saat 14:00'te yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına OYBİRLİĞİYLE/~~OYÇOKLUĞUYLA~~ karar verilmiştir.

Başkan 
Doç. Dr. Cevat EKER

Üye 
Doç. Dr. Ali ARSLAN (Danışman)

Üye 
Yrd. Doç. Dr. Kerim KARABACAK

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.13./06/2017.

Doç. Dr. Ertuğrul YILDIRIM
Enstitü Müdürü

ÖZET

Kurum	: B.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı
Tez Başlığı	: İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin İngilizce Dersinde Akademik Başarıya, Derse Yönelik Tutuma, Yansıtıcı Düşünme Becerisine ve Algılanan Araçsallık Düzeyine Etkisi
Tez Yazarı	: Özlem Yavuz
Tez Danışmanı	: Doç. Dr. Ali Arslan
Tez Türü, Yılı	: Yüksek Lisans Tezi, 2017
Sayfa Adedi	: 119

Bu çalışmanın amacı, İşbirliğine dayalı öğrenmenin, akademik başarı, İngilizce dersine yönelik tutum, yansıtıcı düşünme ve algılanan araçsallık üzerindeki etkisini araştırmaktır. Bu amaçla, çalışma 2015-2016 öğretim yılı güz döneminde, Zonguldak ili Karadeniz Ereğli ilçesinde bulunan bir Anadolu Lisesi'nin 10. sınıfında öğrenim gören toplam 66 öğrenci üzerinde, İngilizce dersi kapsamında, 5 haftayı kapsayacak şekilde yürütülmüştür. Araştırmada deney (N:33) ve kontrol grubu (N:33) olmak üzere iki farklı grup üzerinde çalışılmıştır. Dersler, deney grubundaki öğrencilerle işbirliğine dayalı öğrenme uygulanırken, kontrol grubuna müdahale edilmemiştir. Araştırmada denk olmayan kontrol gruplu ön-test- son-test modeli kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak başarı testi, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği, yansıtıcı düşünme ölçeği ve algılanan araçsallık ölçeği kullanılmıştır. Başarı testi, tutum ölçeği, yansıtıcı düşünme ölçeği ve algılanan araçsallık ölçeği deney ve kontrol gruplarına ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda, işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin başarıları, tutumları, yansıtıcı düşünme becerileri üzerinde geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik algılanan araçsallık düzeylerinde ise etkili olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: İşbirliğine Dayalı Öğrenme, Birlikte Öğrenme, Akademik Başarı, Tutum, Algılanan Araçsallık, Yansıtıcı Düşünme.

ABSTRACT

Institution : BEÜ Institute of Social Sciences, Department of Curriculum and Instruction
Title : The effect of Cooperative Learning on Academic Achievement, Attitude, Reflective Thinking and Perceived Instrumentality in English Language Teaching
Author : Özlem Yavuz
Advisor : Assoc. Prof. Dr. Ali Arslan
Type of Thesis, Year : M.Sc. Thesis, 2017
Page Number : 119

The purpose of this research is to reveal the effect the technique of Cooperative Learning” on academic achievement, attitude towards English course, reflective thinking and perceived instrumentality. For this purpose, the research was carried out for 5 weeks with 66 students studying at the 10th grade at an Anatolian high school in the district of Karadeniz Ereğli in Zonguldak during the fall term of the 2015-2016 academic year. In the study, two different groups were defined as the experimental group (N:33) and the control group (N:33). During the courses, while a “Cooperative Learning- Learning Together” technique was used for the students studying in the experimental group, a traditional method was performed for the students in the control group. In the study, ‘nonequivalent control groups pre-test post-test model’ was utilized. Achievement test, the scale of attitude towards English lessons, reflective thinking and perceived instrumentality were used as instruments of the study. The achievement test, scale of attitude towards English course, the scale of reflective thinking and the scale of perceived instrumentality were conducted as a pretest and as a posttest. As a result, it was found that cooperative learning is significantly and positively more effective on students’ academic achievements, attitudes and reflective thinking than traditional method; however, it is not significantly effective on their perceived instrumentality.

Key Words: Cooperative Learning, Learning Together, Academic Achievement, Attitude, Perceived Instrumentality, Reflective Thinking.

ÖNSÖZ

İşbirliğine dayalı öğrenmenin, akademik başarı, İngilizce dersine yönelik tutum, yansıtıcı düşünme ve algılanan araçsallık düzeyi üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma uzun ve titiz bir çalışma sürecinin sonunda gerçekleştirilmiştir.

Tüm tez çalışması süresince bilgi ve donanımıyla bana rehberlik eden, hiçbir konuda desteğini esirgemeyen, yapıcı eleştirileri ile çalışmamı geliştirmeme yardım eden değerli tez danışmanım Doç. Dr. Ali ARSLAN'a çok teşekkür ederim.

Araştırmamda desteğini esirgemeyen ve tez jürisi olarak görüşleriyle çalışmama katkıda bulunan değerli hocam Doç. Dr. Cevat EKER'e teşekkürlerimi sunarım.

Tezime katkılarından dolayı jüri üyesi Sayın Yrd. Doç. Dr. Kerim KARABACAK'a teşekkürü bir borç bilirim.

Uygulama süresince benden yardımlarını esirgemeyen başta değerli okul müdürüm olmak üzere idari personelimize, sevgili öğretmen arkadaşlarıma ve çalışmama değerli katkılar sağlayan sevgili öğrencilerime şükranlarımı sunarım.

Hayatım boyunca attığım her adımda bana inanan, güvenen ve desteğini hiç esirgemeyen, canım anneme ve şuan yanımda olmasa da varlığını her daim yanımda hissettiğim canım babama teşekkürü bir borç bilirim.

Uzun ve zorlu tez süresince yaşadığım her türlü sıkıntıda bana huzur veren aile üyelerime ve varlıklarıyla bana nefes olan, hayatımı daha da anlamlı hale getiren güzel kızlarım Nehir YAVUZ'a ve Damla YAVUZ'a yaşamımdaki varlıklarından dolayı teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
TEZ ONAYI	ii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	ix
GİRİŞ	1
1. GENEL BİLGİLER	4
1.1. Araştırmanın Amacı	4
1.2. Araştırmanın Önemi	4
1.3. Problem Cümlesi	5
1.4. Denenceler	5
1.5. Varsayımlar	6
1.6. Sınırlılıklar	7
1.7. Değişkenler	7
1.7.1. Bağımsız Değişkenler	7
1.7.2. Bağımlı Değişkenler	7
1.8. Tanımlar	7
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Yabancı Dil Eğitiminin Önemi	9
2.2. İngilizce Dilinin Önemi.....	10
2.3. İşbirliğine Dayalı Öğrenme	15
2.3.1. İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin İlkeleri.....	17
2.3.2. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Teknikleri.....	22
2.3.2.1. Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (Student Teams Achievement Divisions)	24
2.3.2.2. Takım Oyun Turnuva (Team-Game-Tournament)	25
2.3.2.3. Takım Destekli Bireyselleştirme (TDBT) (Team Assisted Individualization).....	26
2.3.2.4. Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon (BİOK) (Cooperative Integrated Reading and Composition)	28
2.3.2.5. Grup Araştırması (Group Investigation)	29
2.3.2.6. Akademik Çelişki (Academic Controversy).....	31
2.3.2.7. Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim (BSBÖ)	32
2.3.2.8. Ayrılıp Birleşme Tekniği (Jigsaw).....	34
2.3.2.9. Ayrılıp Birleşme II (Jigsaw II).....	36
2.3.2.10. Ayrılıp Birleşme III (Jigsaw III)	36
2.3.2.11. Ayrılıp Birleşme IV (Jigsaw IV).....	36
2.3.2.12. Ters Jigsaw	38
2.3.2.13. Konu Jigsaw	38
2.3.2.14. Birlikte Öğrenme (Learning Together).....	39
2.3.3. Yansıtıcı Düşünme.....	42
2.3.4. Algılanan Araçsallık	44
2.4. İlgili Araştırmalar	46
2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	46
2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	52

3. YÖNTEM.....	60
3.1. Araştırma Modeli	60
3.2. Çalışma Grubu	61
3.2.1. Deneysel İşlemler İçin Çalışma Grubunun Oluşturulması	61
3.3. Veri Toplama Araçları	62
3.3.1. Başarı Testi	63
3.3.2. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....	64
3.3.3.Yansıtıcı Düşünme Ölçeği.....	65
3.3.4. Algılanan Araçsallık Ölçeği	66
3.4. Deneysel İşlem Basamakları	66
3.4.1. Deney Grubu Yansıtıcı Düşünme Destekli Birlikte Öğrenme Tekniğinin Uygulanması.....	67
3.4.2. Kontrol Grubu Uygulaması	71
3.5. Verilerin Analizi.....	71
4. BULGULAR.....	74
4.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular.....	74
4.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular	76
4.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular	77
4.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular.....	80
4.5. Beşinci Denenceye İlişkin Bulgular.....	81
4.6. Altıncı Denenceye İlişkin Bulgular.....	82
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	84
4.8. Sekizinci Denenceye İlişkin Bulgular	85
4.9. Dokuzuncu Denenceye İlişkin Bulgular	85
4.10. Onuncu Denenceye İlişkin Bulgular	86
4.11. On birinci Denenceye İlişkin Bulgular.....	87
4.12. On ikinci Denenceye İlişkin Bulgular.....	88
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	91
6. KAYNAKÇA	96
7. EKLER.....	105
Ek 1: Akademik Başarı Testi-Nihai Test	105
Ek 2: İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....	110
Ek 3: Yansıtıcı Düşünme Ölçeği.....	111
Ek 4: Grup Değerlendirme Formu	112
Ek 5: Bireysel Değerlendirme Formu	113
Ek 6: Öğrencilerin Deneysel Çalışmaları.....	114
Ek 7: İşbirliğine Dayalı Öğrenme Modeli Birlikte Öğrenme Tekniği Örnek Ders Planı	118
ÖZGEÇMİŞ	119

TABLolar DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1. İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Modern Metotları	23
Tablo 3.1. Araştırmada Kullanılan Deneysel Model.....	60
Tablo 3.2. Deneysel ve Kontrol Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımı.....	61
Tablo 3.3. Deneysel ve Kontrol Grubunun Ön Test Sonuçlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları	62
Tablo 3.4. Akademik Başarı Testi-Nihai test Madde Analizi Sonuçları.....	64
Tablo 3.5. Puan Dağılımlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları	72
Tablo 4.1. Deneysel Grubu Başarı Testi Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları.....	74
Tablo 4.2. Kontrol Grubu Başarı Testi Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları.....	76
Tablo 4.3. Ön Test Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Başarı Son Test Puanlarının Gruba Göre Ancova Sonuçları	78
Tablo 4.4. Deneysel Grubu Tutum Ölçeği Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları.....	80
Tablo 4.5. Kontrol Grubu Tutum Ölçeği Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları.....	81
Tablo 4.6. Ön Test Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının Gruba Göre Ancova Sonuçları	83
Tablo 4.7. Deneysel Grubu Algılanan Araçsallık Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları	84
Tablo 4.8. Kontrol Grubu Algılanan Araçsallık Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları	85
Tablo 4.9. Ön Test Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Algılanan Araçsallık Son Test Puanlarının Gruba Göre Ancova Sonuçları	86
Tablo 4.10. Deneysel Grubu Yansıtıcı Düşünme Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları	86
Tablo 4.11. Kontrol Grubu Yansıtıcı Düşünme Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları	88
Tablo 4.12. Ön Test Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Yansıtıcı Düşünme Ölçeği Son Test Puanlarının Gruba Göre Ancova Sonuçları	89

KISALTMALAR LİSTESİ

- AB : Avrupa Birliği
BİOK : Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon
BSBÖ : Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim
EFL : English as a Foreign Language (Yabancı Dil Olarak İngilizce)
ESL : English as a Second Language
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
N : Veri Sayısı
p : Anlamlılık Düzeyi
Sd : Serbestlik Derecesi
ss : Standart Sapma
TDBT : Takım Destekli Bireyselleştirme
X : Aritmetik Ortalama
YÖK : Yükseköğretim Kurulu
% : Yüzde



GİRİŞ

Hızlı bir değişim ve gelişim içinde olan günümüz çağı, bu süreçte meydana gelen yenilik ve gelişmeleri kavrayan, sorumluluklarının farkında olan ve bu sorumluluklarını bilinçli olarak yerine getiren bireylere gereksinim duymaktadır. Toplumların ekonomik, kültürel, sosyal ve politik açıdan gelişebilmeleri, o toplumda yaşayan bireylerin sahip oldukları niteliklere bağlıdır. Çelikten vd., (2005)'ne göre çağın gerektirdiği becerilerle donatarak bireylere istenen nitelikleri kazandırmak, belli amaçlara göre bireyleri şekillendirmek ve çağdaş dünyaya uyumlu bir üye olmasını sağlamak eğitimin en önemli işlevidir.

Çağımızda artık kendisine sunulan hazır bilgiyi sunulduğu şekliyle benimseyen ve hazır bilgiyi tüketen bireyler yerine, teknolojik ve bilimsel değişimleri içselleştiren ve gelişmelere ayak uydurabilen bireyler kabul görmektedir. İhtiyaç duyduğu bilgiye ulaşabileceği kaynakları doğru biçimde seçebilen, karşılaşılan problemi bilimsel yöntemlerle çözebilen, bağımsız, yaratıcı, eleştirel düşünebilen, özgüvene sahip bireyler günümüz toplumunda etkin rol oynamaktadır. Bu niteliklere sahip bireylerin yetişebilmesi ise, eğitim sistemlerinin bu ihtiyaçlara cevap verecek biçimde sürekli olarak yeniden şekillenmesi ile mümkün olmaktadır. Bu nedenle eğitim anlayışında yapılan değişiklikler geleneksel öğretim metotlarından, çağdaş yaklaşımlara doğru bir gelişim sergilemektedir. Eğitimdeki çağdaş yaklaşımlarda önemsenen temel nokta, bireysellik ve aktif katılımı ön plana çıkarmaktadır. Bireyselleşmiş eğitim bireylerin kendi potansiyelinin farkına varmasına, yeni kazandığı bilgileri eski bilgileri ile karşılaştırarak zihninde yeniden yapılandırmasına ve etrafındaki dünyayı anlamlandırmasına olanak sağlar (Özden, 2004).

Açıköz (2003)'e göre öğrenme, basit bir etki-tepkiden ibaret değildir. Öğrenme sürecinde asıl önemli olan bireyin kendisidir. Son yıllarda yapılan araştırmalar göstermektedir ki birey kendi öğrenme sorumluluğunu üstlendiği, kendi stratejilerini kendisi belirlediği, ihtiyaçlarının bilincinde olduğu zaman en etkili biçimde bilgiyi kazanmaktadır. Başka bir deyişle, birey aktif olarak öğrenme sürecinin içinde var olduğunda etkin öğrenme gerçekleşmektedir.

Geleneksel eğitimden uzaklaşma yolunda olan birçok eğitimci, öğrenme etkinliklerini farklı biçimlerde şekillendirmektedirler. Öğretmenin aktif olduğu öğretim yönteminden ziyade, işbirliği içinde yapılan ve yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlayan deneysel aktiviteleri kullanarak öğrencilerin aktif katılımı ile kendi öğrenme süreçlerini şekillendirmelerini sağlamaktadırlar.

Öğrencilerin aktif rol alarak hem kendi hem de diğer bireylerin öğrenmelerini en üst düzeye ulaştırdıkları öğretim yöntemlerinden biri de işbirliğine dayalı öğrenmedir. İşbirliğine dayalı öğrenme sürecinde, öğrenciler küçük gruplar halinde aktif olarak kendilerine sunulan etkinliklerin sorumluluğunu üstlenmek durumundadırlar. Öğrenciler, eğer kendileri bireysel hedeflerini gerçekleştirirlerse ancak bu koşulda içinde yer aldıkları grubun belirlenen öğrenme hedefine ulaşacaklarının bilincindedirler (Johnson ve Johnson, 1999). İşbirliği esnasında bireyler hem yardım etme hem de içinde bulunduğu grup birliğinin farkına varma gibi becerileri kazanırlar (Saban, 2005). Bu beceriler aslında bireyin yaşamı boyunca ihtiyaç duyacağı dinleme, empati, uzlaşma, liderlik, yapıcı çatışma, yeteneklerini, bilgisini transfer edebilme gibi becerilerdir.

Toplumların, bilişsel farkındalığı yüksek bireyler yetiştirmesi uluslararası iletişimin arttığı günümüz dünyasında büyük önem taşımaktadır. Fakat bu durum aynı zamanda yabancı dil öğrenmenin gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Dil öğrenimi ancak karşılıklı etkileşimle mümkündür. Cyrstal (1988)'e göre etkileşim bir anlamda işbirliğini gerektirmektedir. Sınıf içinde oluşturulan gruplarla öğrencilerin hedef dilde bilgiyi paylaşmasına fırsat yaratmalı ve anadili öğrenme sürecinde olduğu gibi daha doğal bir ortam yaratılmalıdır (Bozavlı, 2012).

Dil öğrenimi, dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel becerinin kazanılması ile gerçekleşmektedir. Bu dört beceri birbirine bağlı olarak gelişmektedir. Birey duyduklarını anlamlandırır, okudukları üzerine yorum yapar veya yazarak kendini ifade eder. Dolayısıyla yabancı dil öğretim programları bu dört becerinin birbiri ile sürekli iç içe geçtiği etkinlikleri kapsamak zorundadır. 2015-2016 öğretim yılında uygulanmaya başlanan yabancı dil öğretim programı, uygulanacak etkinlikleri bu dört beceriyi geliştirecek şekilde ünite bazında bölümlenmiştir. Ancak, öğretmen tarafından soru cevap şeklinde gelişen mekanik

egzersizler ve diyaloglar yerine, küçük grupların birbiriyle etkileşimde ve yardımda bulunmasının dil öğrenimini daha etkili kılacağı düşünülmektedir. Öğrenciler, dilsel kural bilgisine sahip olabilirler fakat onların dilde tecrübe kazanmasını sağlayan şey çevreleriyle kurdukları ilişkidir. Kalabalık sınıflarda ve sınırlı ders saatleriyle tüm öğrencileri tüm etkinliklere dahil etmek mümkün değildir (Gaonac'h, 1991'den Bozavlı, 2012). Bu nedenle oluşturulan küçük gruplar bireylerin birlikte öğrenmesini sağlayarak dil öğrenimini daha etkili kılmaktadır.

İşbirliğine dayalı öğrenme üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde büyük bir bölümünün fen bilimleri ve sosyal bilimler alanlarında yapıldığı görülmektedir. İngilizce öğretimine dönük yapılan çalışmalar ise genellikle tek bir becerinin öğretimine dönüktür. Bu çalışma ile işbirliğine dayalı öğrenme modeli tanımlanarak teknik ve uygulama açısından incelenmiştir. Bu bağlamda, konu ile ilişkili olan kavramlar tanımlanmış, modelin öğrenme ve öğretmeye sağlayacağı olumlu ve olumsuz yönleri üzerinde durulmuştur. İşbirliğine dayalı öğrenme kullanılarak verilen İngilizce dersinin etkileri araştırılmış ve Türkiye' de eğitim alanında uygulanabilirliği ortaya konulmuştur.

1. GENEL BİLGİLER

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, işbirliğine dayalı öğrenmenin İngilizce dersinde öğrencilerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına, algılanan araçsallık düzeylerine ve yansıtıcı düşünme becerilerine etkisini ortaya koymaktır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Bilgi çağının bir gerekliliği olarak yabancı dil günümüzde artarak önem kazanmaktadır. Dolayısıyla yabancı dil eğitimi tüm öğretim programlarında geçmişe oranla daha ciddi planlama gerektirir hale gelmiştir. Dil yaşayan bir olgudur ve sadece dilbilgisi kurallarından ibaret değildir. Bireyler arası etkileşimin esas alındığı öğrenme yaşantıları dil öğreniminde daha fazla önem taşır hale gelmiştir. Bireyler öğrenen konumundan çıkıp, aktif, yaratıcı, kendi öğrenme sorumluluklarını alabilen, eleştirel düşünce yetileri gelişmiş ve üst bilişsel yetilerini iyi kullanabilen bireyler olarak yetiştirilirlerse hedef dile egemen konuma ulaşırlar. Aksi takdirde sadece o dilin dilbilgisi kurallarını içselleştirmiş olurlar ki bu da tek başına o dili etkin olarak konuşabilmek için yeterli değildir.

Son yıllarda yapılan çalışmalar yapılandırmacı yaklaşımı ve işbirliğine dayalı öğrenme modelini esas alarak şekillendirilmiş öğretim programlarının tüm alanlarda öğrenmeyi daha etkin kıldığını ortaya koymaktadır. İşbirliğine dayalı öğrenme modeli ile yürütülen derslerde öğrenciler küçük gruplar halinde çalışmakta ve birbirinin öğrenmesine yardım etmektedir. Bu durum öğrencileri daha motive kılmakla beraber sosyal açıdan da desteklemektedir. Bir başka deyişle küçük gruplarla yapılan çalışmalar sosyal ilişkileri geliştirirken aynı zamanda akademik başarıyı da arttırmaktadır (Hancock, 2004).

İşbirliğine dayalı öğrenmeye dönük yapılan araştırmalar, ilgili araştırmalar bölümünde sunulan araştırmalarda da ortaya konulduğu üzere büyük çoğunluğu fen bilimleri ve sosyal bilimler üzerinde yoğunlaşmaktadır. İşbirliğine dayalı öğrenme metoduna ve İngilizce öğretimi üzerine yapılan çalışmalar ise diğer alanlara göre hem kısıtlıdır hem de genellikle tek bir becerinin öğretilmesine dönüktür. Yabancı dil öğretiminde okuma, dilbilgisi, sözcük bilgisi, dinleme,

yazma ve konuşma yetilerinin bir bütün olarak geliştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle bu araştırmada, işbirliğine dayalı öğrenme ve İngilizce dil öğretiminde önemli olan sözcük bilgisi, okuma, dinleme ve dilbilgisine dönük beceriler arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Konuşma becerisi, var olan ölçeklerle değerlendirmenin güç olduğu göz önünde bulundurulduğundan bu araştırma kapsamına dahil edilmemiştir. Ayrıca işbirliğine dayalı öğrenme üzerine yapılan çalışmalar genellikle akademik başarı ve öğrenci tutumlarını ölçmeye yöneliktir. Yansıtıcı düşünme ve İngilizce dersinde algılanan araçsallık düzeyinin değerlendirmesine yönelik çok az sayıda çalışma mevcuttur. Bu nedenle bu çalışma ile hem konuşma dışındaki tüm becerilerin ölçülmesi hem de işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile işlenen derslerde sadece akademik başarının değil aynı zamanda yansıtıcı düşünme ve öğrencilerin İngilizce dersine yönelik algılanan araçsallıklarının incelenmesi hedeflenmiştir.

1.3. Problem Cümlesi

İşbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına, yansıtıcı düşünme becerilerine ve algılanan araçsallıkları üzerine etkisi var mıdır?

1.4. Denenceler

1. Deney grubunun başarı testi ön test puanları ile son test puanları arasında son test lehine anlamlı fark vardır.
2. Kontrol grubunun başarı testi ön test puanları ile son test puanları arasında son test lehine anlamlı fark vardır.
3. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin başarı ön test puanları kontrol altına alındığında son testlerde deney grubu lehine anlamlı fark vardır.
4. Deney grubunun tutum ölçeği ön test puanları ile son test puanları arasında son test lehine anlamlı fark vardır.
5. Kontrol grubunun tutum ölçeği ön test puanları ile son test puanları arasında son test lehine anlamlı fark vardır.

6. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeği ön test puanları kontrol altına alındığında son testlerde deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

7. Deney grubunun algılanan araçsallık testi ön test puanları ile son test puanları arasında son test lehine anlamlı fark vardır.

8. Kontrol grubunun algılanan araçsallık testi ön test puanları ile son test puanları arasında son test lehine anlamlı fark vardır.

9. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin algılanan araçsallık ön test puanları kontrol altına alındığında son testlerde deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

10. Deney grubunun yansıtıcı düşünme testi ön test puanları ile son test puanları arasında son test lehine anlamlı fark vardır.

11. Kontrol grubunun yansıtıcı düşünme testi ön test puanları ile son test puanları arasında son test lehine anlamlı fark vardır.

12. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin yansıtıcı düşünme ön test puanları kontrol altına alındığında son testlerde deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

1.5. Varsayımlar

1. Öğrencilerin başarı testlerinden almış oldukları puanlar onların gerçek başarılarının yansıtmaktadır.

2. Öğrenciler tutum ölçeği, yansıtıcı düşünme ölçeği ve algılanan araçsallık ölçeğinde yer alan maddelere gerçek görüşlerini yansıtacak şekilde cevap vermiştir.

3. Uygulama sürecinde deney ve kontrol grubu öğrencileri ve öğretmenleri denel işleme ilişkin etkileşim halinde olmamıştır.

4. Kontrol altına alınmayan değişkenler deney ve kontrol grubunu aynı şekilde etkilemiştir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu çalışma,

1. 2015-2016 öğretim yılı ile,
2. Karadeniz Bölgesinin batı bölümünde bulunan bir ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 66 öğrenci ile,
3. Uygulama süresi 5 hafta ile,
4. Konu olarak İngilizce dersinin “Present Perfect Tense” konusuyla,
5. Öğretim tekniği olarak işbirliğine dayalı öğrenmenin ‘Birlikte Öğrenme’ tekniği ile,
6. Veri toplama aracı olarak, başarı testi, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği, yansıtıcı düşünme ölçeği ve algılanan araçsallık ölçeği ile sınırlıdır.

1.7. Değişkenler

Araştırmadaki bağımlı ve bağımsız değişkenler aşağıdaki gibidir.

1.7.1. Bağımsız Değişkenler

Deney grubunda uygulanan işbirliğine dayalı öğrenme ve kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim çalışmanın bağımsız değişkenleridir.

1.7.2. Bağımlı Değişkenler

Öğrencilerin akademik başarıları, yansıtıcı düşünme, algılanan araçsallık düzeyleri ve İngilizce dersine yönelik tutumları çalışmanın bağımlı değişkenleridir.

1.8. Tanımlar

1. *İngilizce Öğretimi*: Ortaöğretim 10. Sınıfta okutulan İngilizce dilinin öğretimine yönelik öğretim faaliyetleridir.

2. *Başarı Testi*: Öğrencilerin “Present Perfect Tense ” konusundan almış oldukları puandır.

3. *Tutum*: Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puandır.

4. *Algılanan Araçsallık*: Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik algılanan araçsallık ölçeğinden almış oldukları puandır.

5. *Yansıtıcı Düşünme*: Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik yansıtıcı düşünme ölçeğinden almış oldukları puandır.

6. *İşbirliğine Dayalı Öğrenme*: Deney grubunda uygulanan öğretim modelidir.

7. *Geleneksel Yöntem*: Onuncu sınıf İngilizce dersinin kontrol grubunda öğretim programı çerçevesinde yürütülmesidir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yabancı Dil Eğitiminin Önemi

Dil insanlar arasındaki iletişimi sağlayan bir araçtır. Bu nedenle hem toplumsal bir işleve sahiptir hem de var olduğu toplum ile kültürü arasında ilişki kurma rolünü üstlenmektedir (Demirel, 2012). Dolayısıyla dili, duygu ve düşünceleri aktarmaya yarayan sosyal bir iletişim aracı olarak tanımlamak mümkündür. Dil, sadece bir kişiye ait değildir. Dolayısıyla iletişim, dilin başlıca niteliğidir. Belirli formlarda oluşturulan ve aktarılan yapılar, her iletişim anında kültürel varoluşu yeniden inşa eden en yaygın toplumsal etkinliktir (Sapir, 1921'den Yıldız, 2011).

Uluslararası etkileşim, var olan sınırları ortadan kaldırıp, toplumları siyasi, politik ve kültürel açıdan birbirine daha çok yaklaştırmıştır. Dolayısıyla toplumlar arası iletişimin etkili biçimde sağlanması için ortak bir dile ihtiyaç vardır. Kültürel ve teknolojik değişimin büyük bir hızla gerçekleştiği 21. yüzyılda anadil dışında başka bir dile hâkim olmak yadsınamayacak biçimde önemli hale gelmiştir. Bilgi ve teknolojinin harmanlandığı entelektüel meslekleşmede bilgisayar ve yabancı dil biliyor olmak meslek edinmede en önemli kriterler haline gelmiştir. Teknoloji çağı insanının sahip olması gereken özellikler şu şekilde belirtilmiştir (Doğan, 1996).

1. Çağa uygun eğitim görmüş olmak,
2. Geçerli bir mesleğe sahip olmak,
3. Sorunların çözümünü araştırarak bulan bir karakter geliştirmek,
4. Toplumsal ilişkilerde gerekli entelektüel ve duygusal derinliğe ulaşmış olmak,
5. Anadili dışında geçerli bir yabancı dili iyi bilmek.

Yabancı dil öğrenme gerekliliğini savunanların gerekçelerinden biri de bilimsel ilerlemelerde gelişme kaydetmek için ulusların yaygın olarak kullandığı dil bilgisine hâkim olma zorunluluğudur. Avrupa Konseyi (1998)'nde de ileri sürüldüğü gibi iletişimde bir araç olan yabancı dil bilgisi; farklı dilleri olan

bireyler arasında yapılacak etkinliklerin ve iletişimin kolaylaştırılmasında, dilsel ve kültürel çeşitliliği geliştirerek, dil ve kültür bilincinin arttırılmasında, insanlar arasındaki işbirliğinin geliştirilmesinde, önyargıların ve ayrımcılığın aşılmasında, dillerin öğrenilmesi ve öğretilmesi alanında ulusal eğitim politikaları geliştirerek küreselleşmenin her alanda (ticaret, savunma...) başarı ile tamamlanabilmesinde ciddi bir rol üstlenmektedir. Görüldüğü üzere günümüz küreselleşen dünyasında yabancı dil öğrenme ihtiyacı daha da belirgin hale gelmiş ve her geçen gün artarak önem kazanmıştır. Hem mesleki hem de akademik alanda en az bir dil bilmek önkoşul haline gelmiştir.

2.2. İngilizce Dilinin Önemi

Günümüzde teknoloji alanında gerçekleşen hızlı gelişmeler ve kitle iletişim araçlarının yoğun biçimde kullanılması toplumlarda meydana gelen değişimi ciddi biçimde etkilemiş ve hızlandırmıştır. Bağçeci (2004)'ye göre bilim ve teknoloji alanında son yıllarda elde edilen sonuçlar ve buluşlar, 19. yüzyılda insanoğlunun ortaya koyduklarından üç kat daha fazladır. İletişim teknolojilerinin önemi gün geçtikçe artmaktadır ve günümüz insanı da iletişim teknolojilerinin bu gelişim ve değişimine ayak uyduracak donanıma ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle eğitim alanında uygulanan politikalar ve önem verilen konular gün geçtikçe farklılaşmakta ve yeniden revize edilmektedir.

Ulusların birbirleri ile iletişimleri sonucu oluşan ticari, sosyal ve kültürel yakınlaşmaların ortaya çıkardığı en önemli ihtiyaç ortak bir dil kullanımudur. Farklı kültürlerle ve dillere sahip olan Avrupa vatandaşları arasında ortak bir anlayışın ve bilincin oluşturulabilmesi ancak ortak iletişim sistemleri ile mümkündür. Avrupa Birliği farklı kültürler ve dilleri bir arada barındıran bir oluşumdur. Bu bağlamda sağlıklı bir iletişimin gerçekleşebilmesi için yabancı dil öğrenimi de ciddi önem taşımaktadır. Güler (2005)'in de belirttiği üzere Avrupa Birliği oluşumu içinde çok dilliliğin hayata geçirilmesi ve farklı eğitim kurumlarında birden fazla yabancı dilin öğretimi büyük önem taşımaktadır. Çünkü birden fazla yabancı dil bilen bireyler çok kültürlü ve çok dilli bir dünyada söz sahibi olacaklardır.

Özdemir (2006)'e göre bir dilin uluslararası alanda ortak dil olarak kabul edilebilmesi için teknoloji, bilim ve askerlik alanında yoğun biçimde kabul görmüş olması gerekir. Bir toplum herhangi bir yabancı dili öğrenmeyi talep ediyorsa o dili, üstün bir bilim ve kültür dili olarak görüyor demektir. Son yıllarda batı dilleri özellikle İngilizce uluslararası bir dil olarak kabul görmektedir. Diğer uluslar ile yoğunlaşan ilişkileri sonucunda Türkiye'de de birden fazla yabancı dil öğrenme ihtiyacı geçmiş yüzyıla oranla daha büyük bir gereksinim haline gelmiştir. Demirel (2012)'in belirttiği üzere Türkiye Birleşmiş Milletler, Avrupa Konseyi, NATO ve OECD gibi birçok uluslararası kuruluşa üyedir. Bu kuruluşların ortak çalışma dilleri ise Çince, Fransızca, İngilizce, Rusça ve İspanyolcadır. Türkiye için en önemli kuruluşlardan biri olan NATO ise resmi dil olarak "İngilizce" kullanmaktadır. Dolayısıyla uluslararası örgütlerde resmi dil olan batı dillerinin öğrenilmesi gerekliliği doğal bir sonuç olarak ortaya çıkmıştır. Bu nedenle Türkiye' de yabancı dil eğitimi öncelikle Batı dilleri olan İngilizce, Fransızca ve Almanca dillerini akla getirmektedir. Bu dillerin arasında en çok öğrenilen dil ise İngilizcedir. İngilizcenin uluslararası bir dil olarak kabul görmesinin bir diğer nedeni de Avrupa ve Amerika kıtasında birçok ülkede İngilizce dilinin ana dil olarak kabul edilmesidir (VIKIPEDIA, 2017).

Günümüz dünyasında bu denli önemli bir kriter haline gelmiş yabancı dil öğrenimi bir eğitim hedefi haline gelmiştir ve hükümetler yabancı dil öğretimini eğitim programlarına dahil etmişlerdir. Türkiye'de de yabancı dil öğretimi, önem verilmesi ve ciddi biçimde planlanması gereken konuların başında gelmektedir. Farklı eğitim politikaları uygulanmasına rağmen Türkiye' de son iki yüzyıldan beri yabancı dil eğitimi konusunda uğraş verilmektedir (Demirel, 2003).

Oral (2010)'ın da belirttiği gibi Cumhuriyetin ilk yıllarında, öncelikli hedef, düşük olan Türkçe okuma yazma oranını arttırmak olmuştur. Dolayısıyla bu dönemde planlı bir yabancı dil eğitim politikasından söz etmek güçtür. Fakat Avrupa ile gelişen ilişkiler sonucunda Türkiye' de öğrenimine önem verilen diller Almanca ve Fransızca olmuştur. 1950'li yıllara kadar Almanca ve Fransızca öğrenimi önemini korumuştur. İkinci Dünya Savaşı ile birlikte ABD'nin askeri ve ekonomik bir güç olarak ortaya çıkması tüm dünyada İngilizcenin önemini arttırmıştır. ABD ile güçlenen ilişkiler bu kez tüm dünyada olduğu gibi

Türkiye’de de İngilizce öğreniminin önemini arttırmış ve Almanca ve Fransızca dilleri tercih sırasında İngilizce’ den sonra gelir olmuştur. 1950’li yıllardan beri önemini koruyan İngilizce öğrenimi, yabancı dil eğitim programları çerçevesinde durmadan yenilenip revize edilmektedir.

1955 yılında açılan Anadolu Liseleri ve 1994 yılında benzer bir amaçla açılan Süper Liseler 1yıllık İngilizce hazırlık eğitimi ve bazı derslerin İngilizce olarak öğretilmesi yoluyla İngilizce öğretimine ciddi oranda katkı sağlamıştır (Oral, 2010). Türk Eğitim sisteminde Tevhid-i Tedrisat kanununun yürürlüğe girmesinden sonra kaydedilen en önemli aşama olarak nitelendirilen değişikliklerden biri de 1997 yılında gerçekleştirilen “sekiz yıllık temel eğitim reformu” dur (Tan, 1998). Bu reform ile birlikte zorunlu ilköğretimin süresi 5 yıldan 8 yıla ve 2005 yılında Avrupa Birliği uyum süreci çerçevesinde ortaöğretim süresi 3 yıldan 4 yıla çıkarılmıştır (Kirkgoz, 2007).

Avrupa Birliği’ne tam üyelik ile ilgili atılan adımlar ve yabancı dil politikaları Türkiye’de uygulanan yabancı dil eğitim programlarını da şekillendirmiştir (Oral, 2010). 31. 05. 2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete’ de yayınlanan “Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği” çerçevesinde ikinci bölüm madde 7(1) a ve 7(2) b bendine göre;

a) İlköğretim kurumlarında;

1) 4 üncü sınıftan itibaren zorunlu yabancı dil derslerine yer verilir. Aynı sınıftan itibaren zorunlu yabancı dil derslerinin takviyesi amacıyla ya da ikinci yabancı dil dersi olarak seçmeli yabancı dil derslerine de yer verilebilir.

b) Ortaöğretim kurumlarında;

1) İlköğretimdeki yabancı dil ders programlarının devamı olarak zorunlu birinci ve Kurulca uygun görülen okullarda zorunlu ikinci yabancı dil derslerine yer verilir (Başbakanlık, 2006: 54).

2003-2013 yılları arasında gerçekleştirilen politikalarda yabancı dil eğitimi ile ilgili önemli atılımlar gerçekleştirilmiş ve yabancı dil eğitiminde köklü değişiklikler meydana gelmiştir. Yabancı dil öğretiminde müfredatta yer alan ders saatlerinin yeniden düzenlenmesi, ilköğretim 4. sınıftan itibaren zorunlu yabancı

dil ve ikinci yabancı dil derslerine seçmeli olarak yer verilmesi ve istendiği takdirde yabancı dil yetiştirici kursların açılması, ortaöğretimde; ilköğretimdeki yabancı dil derslerinin devamı olan yabancı dil derslerine yer verilmesi, seçmeli olarak ek yabancı dil derslerinin müfredatta yer alması ve yine istendiği takdirde yabancı dil yetiştirici kursların açılması bu değişiklikler arasında yer almaktadır (Özkan vd., 2016). Aynı zamanda, yabancı dil ders kitapları hazırlanırken okuma metinleri işitsel materyaller ile birlikte desteklenerek, dinleme becerisinin geliştirilmesine önem verilmiştir.

Yapılan tüm değişiklikler, yaşam boyu eğitimi destekleyecek biçimde şekillendirilmiş ve hem farklı yaş grupları hem de farklı ihtiyaç alanlarına hitap edecek şekilde hazırlanmıştır. Tüm ülkelerde yaygınlaştırılmaya başlanan Avrupa Dil Gelişim Dosyası 2004-2005 eğitim-öğretim yılından itibaren Türkiye’ de de önem vermeye başlanmıştır. Avrupa’da yaşayan her birey bu sayede dil seviyesini gösteren bir ‘Dil Pasaport’ una sahip olacak ve Avrupa’nın herhangi bir ülkesinde yaşama ve iş bulma imkânına sahip olabilecektir. Dil Pasaportu, öğrencinin “okul içinde ya da dışında yabancı dil öğrenim sürecinde kendisinin hangi düzeyde ve hangi becerileri geliştirmesi gerektiğini kavrayabilmesini ve planlamadan değerlendirmeye kadar tüm yabancı dil öğretimi sürecine katılımını sağlayan bir araçtır” (Mirici, 2009). Çetintaş (2010)’ın da belirttiği üzere AB’de yabancı dil eğitimi ve öğretimi, Avrupa Konseyi’nin belirlediği hedef ve ilkeler doğrultusunda yürütülmektedir. Yabancı dil öğretiminde süreklilik ilkesi konsey tarafından en çok önem verilen ilkelerden birisidir. Bu nedenle Türkiye’ de dil öğrenim yaşının çok daha önceki yaşlarda başlamamasına karar verilmiş ve yapılan en son değişiklik ile birlikte yabancı dil derslerinin (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar Öğretim Programı’nın 2013-2014 öğretim yılından itibaren) 2. sınıflardan başlaması ve kademeli olarak uygulanması kararı alınmıştır (Özkan vd., 2016).

Yabancı dil öğretimine dönük yapılan atılımlar sadece ders saatleri ve ders kitaplarının revize edilmesi gibi nicelik yönünden girişimler ile sınırlı kalırsa hedeflenen amaçlara ulaşmak mümkün değildir. Çünkü bir dilin kurallarını öğrenmek o dili öğrenmek için yeterli değildir. Dil yaşanarak öğrenilen bir beceridir. Ancak öğrenme yaşantıları oluşturulursa hedef dile egemen olmak mümkündür. Çelebi (2006)’nin de belirttiği gibi dil öğrenme, anlama ve anlatım

olmak üzere 2 yönlüdür. İnsanlar iletişim kurarken dilbilgisi kurallarından faydalanarak konuşur ya da yazarlar. Fakat bireyler konuşma esnasında, o dilin kurallarına değil, onun anlatmak istediği şeye, yani anlama yoğunlaşır (Işık, 2008). Dolayısıyla, oluşturulacak öğretim programları dilin işlevsel kullanımını geliştirecek şekilde planlanmalıdır. Güneyli ve Demirel (2006)'in de ifade ettiği üzere dilin kurallarının öğretilmesinden çok dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel becerilerin kazandırılması esas olmalıdır.

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'nda Dinleme, Okuma, Üretimsel/Etkili konuşma, İletişimsel/Karşılıklı konuşma ve Yazma olmak üzere beş tane dil beceri ölçeği mevcuttur ve hedef dile dönük değerlendirmeler bu ölçekler kullanılarak yapılmaktadır. (Çetintaş, 2010). Türkiye'de yabancı dil öğretiminde 2006 yılında yapılan değişiklikler ve ardından 2015 yılında yayınlanan "Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği" öğrencilerin bu bahsi geçen becerileri en etkin biçimde geliştirebileceği şekilde düzenlenmiştir. Programın geliştirilmesinde yapılandırmacı bir yaklaşım benimsenmiştir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında birey, yeni öğrendiği konu veya kavrama ilişkin zihninde mevcut olan yapılarını harekete geçirir yani kendi bildikleriyle uyumlu olan yapıları özellikle seçer, öğrendiği yeni bilgileri zihninde etkin olarak yeniden yapılandırır (Özyurt, 2011). Yapılandırmacı yaklaşım bu anlamda dil öğreniminde süreklilik ilkesini de desteklemektedir. Bu süreçte bilginin tekrarı değil, bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur (Perkins, 1999:8). Öğretmenin aktif öğrencinin pasif konumunda bulunduğu yöntemlerde bilgiyi yeni öğrenilenler ile yapılandırmak güçtür. Oysa yapılandırmacı yaklaşımda birey kendisinde var olan bilgiyi kullanarak yeni kurallar oluşturur. Bir başka deyişle Şaşan (2002)'ın da ifade ettiği gibi yapılandırmacılık çevre ile insan beyni arasında güçlü bir bağ kurma olarak tanımlanabilir. Öğrenenin etkin rol aldığı yapılandırmacı öğrenmede bireyler pasif konumda dinleyici değildir. Öğrenme fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirler paylaşma gibi öğrenme sürecine etkin katılım yoluyla gerçekleştirilmektedir. Bireylerin birbiri ile etkileşimi oldukça önemlidir. (Perkins, 1999:7).

Yapılandırmacı yaklaşımı esas alan eğitim programları bilinçli, yaratıcı, kendi öğrenme süreçlerinin farkında olan, problem çözme stratejileri gelişmiş kısacası üst düzey bilişsel becerileri gelişmiş öğrenciler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Wilson (1997) yapılandırmacı öğrenmede kullanılan stratejiler olarak öğrencinin aktif olduğu ve yaşayarak öğrendiği stratejileri; drama, proje çalışmaları, tasarımıyarak öğrenme, öğreterek öğrenme ve işbirliğine dayalı öğrenme olarak belirtmiştir.

2006 yılında Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programına esas olarak geliştirilen Yabancı dil ortaöğretim programı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı doğrultusunda aşağıdaki hedef ve ilkeleri gözetmektedir:

- Öğrenci ve öğrenme merkezli yaklaşımın benimsenmesini,
- Öğrenileni başka alanlara uygulayabilme ilkesinin benimsenmesi,
- Öğrenme strateji ve tekniklerinin bilinçli verilmesini,
- İletişimsel dil kullanımı için ortam yaratılmasını,
- Öğrencinin bilgi sahibi olduğu konuları temel almasını,
- Bireysel farklılıkları göz önünde tutan farklı tip alıştırmaların kullanılmasını,
- Derste kendi kendine çalışma, eşli çalışma, grup çalışması gibi değişik, gruplamalara yer verilmesini,
- Teknolojik araçları kullanma becerisinin geliştirilmesini,
- Simulasyon ve dramatizasyon etkinliklerinin kullanılmasını,
- Oyun, popüler şarkı, bilmece, bulmaca, fıkra gibi çeşitli etkinliklerin kullanılmasını,
- Öğrencinin bağımsızlığını artıracak beceri geliştirme ve eleştirel düşünme çalışmalarına olanak sağlanmasını,
- Öğretmen konuşma süresinin en aza indirgenmesini ve öğrenci konuşma süresinin artırılmasını,
- Türkçe kullanımından kaçınılması gerektiği belirtilmektedir (Çetintaş, 2010).

2.3. İşbirliğine Dayalı Öğrenme

İşbirliği hayatın ayrılmaz bir parçasıdır ve insanlar tüm yaşamları boyunca hedeflerine ulaşabilmek için hayatın her alanında işbirliği içinde olmuşlardır. Gruplar halinde çalışmak, hedeflere ulaşmayı kolaylaştırmış ve daha büyük bir

gücün var olmasını sağlamıştır. Birlikte yapılan eylemler bireylerin tek başına sergilediği performanstan daha etkili ürünler ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle eğitim bilimciler uzun yıllardır işbirliğinin eğitimsel süreçteki etkisine odaklanmışlar ve bireyin öğrenme sürecini güçlendirmek ve başarısını arttırmak için grup çalışmalarındaki işbirliğine önem vermişlerdir (Johnson ve Johnson, 1999:13).

“Cooperative learning” olarak bilinen kavram dilimizde farklı karşılıklar bulmuştur. Açıköz, (1992) tarafından “işbirlikli öğrenme”, Sünbül (1995) ve Demirel (2002) ve Senemoğlu (1998) tarafından “işbirliğine dayalı öğrenme” ve Şimşek (1994) ve Gömleksiz (1997) tarafından da “kubaşık öğrenme” gibi kavramlarla ifade edilmiştir.

İşbirliğine dayalı öğrenme tanımlarını inceleyecek olursak, basitçe; öğrencilerin küçük gruplar hâlinde çalışarak ve birbirinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme süreci olarak tanımlandığını görürüz (Açıköz, 2003). Berk (1997)’e göre ise işbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin ortak bir amaç için birlikte çalışmaları ile sağlanan bir öğrenme türüdür. İşbirliği gerektiren ortak çalışma sırasında farklı yetenekte olan çocukların birbirlerine yardımcı olarak öğrendikleri sanısı, bu tür öğrenmenin temelini oluşturur. Grup üyeleri cinsiyet, karakteristik özellikler, yetenek, akademik başarı, sosyal beceriler açısından birbirlerinden farklı özelliklere sahiptir (Demirel, 2010). Fakat bu heterojen yapıdaki grup, yapılan etkinliklerde çelişkilerle baş etmek, liderlik, sorumluluk almak ve işbirliği gibi yetileri geliştirerek ortak karar vermeyi öğrenir. Açıköz (1990)’e göre, bu süreçte birbirinin öğrenmesinden sorumlu olan bireyler yeteneklerini son sınırına kadar kullanarak daha etkili ve yaratıcı ürünler ortaya koymaktadır.

Slavin (1995:2)’e göre işbirliğine dayalı öğrenme; öğrencilerin, akademik bilgiyi kazanabilmeleri amacıyla birbirlerine yardımcı olmak için, küçük gruplar halinde çalıştığı öğretim yöntemidir. Johnson ve Johnson (1995:5) ise işbirliğine dayalı öğrenmeyi öğrencilerin hem kendi bireysel öğrenmelerini hem de birbirlerinin öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak için işbirliği kurarak çalıştıkları bir öğretim yöntemi olarak tanımlanmıştır. Dolayısıyla öğrenme hedefleri rekabeti, işbirliğini ve bireysel çabayı ön plana çıkaracak şekilde ortaya konmalıdır. Grup üyeleri birbirinin başarısını olumlu yönde etkileyebilir ya da

başarıyı engelleyebilir. Bu nedenle işbirliğine dayalı öğrenme uygulamaları sayesinde öğrenciler, üyesi oldukları grup hedefine ulaştığında kendi öğrenme hedeflerine ulaşacaklarının bilincine varmaktadırlar.

Artzt ve Newman (1990)'a göre işbirliğine dayalı öğrenme, problem çözmek, alınan görevi tamamlamak ve ortak amacı başarmak için bir araya gelen küçük öğrenme gruplarından oluşan bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır. Bu tarz bir etkinlikte, öğretmen öğrenme hedeflerini belirler. Yapılacak çalışmalar noktasında yönergeler verir. Gerekli olan durumlarda rehberlik eder. İşbirliğine dayalı öğrenmede temel hedef öğrencinin aktif olmasını sağlamak ve öğrencilerin birbirinden öğrenmesini desteklemektir. Çünkü bireyler herhangi bir konuyu kendilerinden daha iyi bilen birileri ile etkileşimde buldukları zaman daha kolay öğrenebilirler (Hines, 2008).

İşbirliğine dayalı öğrenmenin en önemli özelliği oluşturulan küçük grupların ortak bir amaç doğrultusunda hareket ederek öğrenme sürecinde birbirini destekleyerek çalışmalarınıdır. Her grup çalışmasını işbirliğine dayalı öğrenme olarak adlandırmak doğru değildir. Bir grup çalışmasının işbirliğine dayalı öğrenme olabilmesi için, grupların belirli bir hedefe yönelik oluşturulup, öğretim etkinliklerinin bu hedefler noktasında yapılandırılması gerekmektedir.

2.3.1. İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin İlkeleri

İşbirliğine dayalı öğrenme ortamında, grup üyeleri fikirlerini belirterek, tartışarak, çözümler öne sürerek kendi öğrenme süreçlerini yapılandırmaktadırlar. Grup içinde yaptıkları tüm etkinlikler boyunca sorumluluk alma, değişik roller üstlenme ve heterojen gruplar içinde farklılıkları kabul etme, ödülü paylaşma gibi birtakım toplumsal becerilerini de geliştirmektedirler. Dolayısıyla hem kendi özsaygıları gelişir hem de diğer bireylerin farklılıklarından yarar sağlamayı öğrenirler. Yapılan etkinlikler, bireylerin öğrenme motivasyonunu artırması yanında, okula ve derslere yönelik olumlu tutumu da geliştirmeye katkı sağlamaktadır (Ekinci, 2011).

İşbirliğine dayalı öğrenmenin başarılı bir biçimde uygulanabilmesi için bazı temel ilkeler mevcuttur (Açıkgöz, 2003).

1.Olumlu Bağımlılık

Johnson ve Johnson (1999)'a göre ideal bir sınıfta tüm öğrenciler diğerleri ile işbirliği içinde olmayı, keyif alarak rekabet etmeyi ve bağımsız biçimde çalışabilmeyi öğrenmektedirler. Fakat tüm etkinlik sürecinde grup üyeleri ortak bir amaç için çabalamak ve birbirlerinin çabalarından kazanç elde etmek zorundadırlar. Hedefe ulaşabilmek için gerekli temel koşullardan birisi, her bireyin birbirine karşı pozitif bir anlayış geliştirmesidir. Bir başka deyişle grup üyeleri “Ya birlikte yüzeriz ya da birlikte batırız” düşüncesini içselleştirmek durumundadırlar. Burada önemli olan bireysel başarıdan ziyade bir bütün olarak grubun tamamının birlikte hareket etmesidir. Grup üyeleri arasında olumlu bağımlılık mevcut değilse bu durumda işbirliğinden söz etmek mümkün değildir. Dolayısıyla her bir birey diğer üyelerin öğrenme sürecinde bir bilgi kaynağı rolünü üstlenmelidir (Tanner vd., 2003).

Johnson ve Johnson (1999)'a göre olumlu bağımlılığın birçok türü mevcuttur. Bunlardan ilki olumlu amaç bağımlılığıdır. Öğrencinin bireysel olarak sağladığı başarı ya da hedefine ulaşmasının grubunun başarısında etkin rol oynayacağını algılaması olumlu amaç bağımlılığı olarak adlandırılmaktadır. Olumlu ödül bağımlılığı ise grup başarıya ulaştıktan sonra her bir grup üyesinin aynı ödülü hak etmesi anlamına gelir. Olumlu kaynak bağımlılığı, verilen görevin tamamlanması için her bir üyenin bilginin ya da kaynağın bir kısmına sahip olmasıdır. Ortak hedefe ulaşmanın tek koşulu bireysel verileri birleştirip, grup yararına kullanmaktır. Grup üyelerinin her birinin tamamlayıcı ve birbiriyle ilişkili roller üstlenmesi ise olumlu rol bağımlılığı olarak tanımlanmaktadır. Olumlu iş bağımlılığı, grup üyelerinden birinin işinin bitmesinin bir diğerinin işinin bitmesine bağlı olduğu durumlarda oluşmaktadır. Olumlu kimlik bağımlılığı, her bir grubun kendilerini simgeleyen bir logo, slogan, bayrak gibi bir sembole sahip olmasıdır. Grup üyelerinin çalışmalarını ortak bir fiziksel çevrede gerçekleştirmeleri ise olumlu çevre bağımlılığı olarak nitelendirilmektedir

Olumlu bağımlılığı gerçekleştirebilmek için birtakım aşamalar mevcuttur. Grup üyelerine verilen görevlerin açık, anlaşılır ve ölçülebilir nitelikte olması gerekmektedir. Daha sonra öğretmen olumlu amaç bağımlılığını yapılandırmalıdır. Öğrenciler, ancak bu şekilde grup başarısının gerçekleşmesi

için her bir bireyin başarısının önemini kavrayabilirler. Son koşul olarak ise olumlu amaç bağımlılığı diğer bağımlılık türleriyle desteklenmelidir (Johnson ve Johnson, 1999).

2.Yüz Yüze Destekleyici Etkileşim

Ortak bir hedef için yapılacak işlerin bir bölümünün sorumluluğunu alıp, bağımsız olarak onu tamamlamak hedefe ulaşmak için yeterli değildir. Yapılan etkinliklerde grup üyeleri birbirini desteklemeli, yapılan işleri kolaylaştırmalı ve çabayı takdir etmelidir. Bu ortam yaratıldığında grup üyeleri sadece bilginin içeriğini değil aynı zamanda öğrenmeye dönük motivasyonu da kazanırlar. Felder ve Brent (1994)'in de belirttiği gibi grup görevleri kişilere bireysel sorumluluk şeklinde paylaşılır ama hedefe ulaşabilmek için grup üyelerinin tartışması, birbirine öğretmesi ve etkileşimde bulunması gerekir. Dolayısıyla yüz yüze destekleyici etkileşim, daha etkili performans ve bilginin daha etkin kazanılması için işbirliğine dayalı öğrenme için önemli ilkelere biri olarak ortaya çıkmaktadır.

3.Bireysel Sorumluluk

İşbirliğine dayalı öğrenme kuramında önem verilen koşullardan bir diğeri ise bireylerin tek tek değerlendirilmesidir. Bu da grup başarısının, bireylerin üstlenmiş oldukları rollerdeki başarısına bağlı olduğu anlamına gelir. Bireysel sorumluluklar yerine getirildiğinde grubun ortaya çıkardığı üründeki başarı kaçınılmazdır. Öğrenciler birlikte öğrenmelerine rağmen performanslarını bireysel olarak sergilerler. Her bir öğrencinin hedeflenen akademik içerik ve becerilere ne ölçüde ulaştığının belirlenmesi için bireysel testler uygulanmalıdır (Stahl, 1994). Her birey grup başarısından sorumludur. Bireysel başarı değerlendirilmesi hem birey hem de grup için bir geri bildirim niteliğindedir. Burada önemli olan hangi üyenin görevi tamamlamak için desteğe ihtiyacı olduğunu görmektir (Johnson ve Johnson, 1991:15).

Bireysel test değerlendirmeleri ve gözlemlerle yapılan değerlendirmeler sonucunda, bireyler kendi çabaları olmaksızın grubun çalışmalarından yarar sağlayamayacağını öğrenmiş olurlar. Olumlu bağımlılığın güçlü olduğu gruplarda bireysel sorumlulukta aynı oranda güçlüdür. Çünkü grup üyeleri kendilerine ait

sorumluluğu yerine getirmediği takdirde grubun diğer üyelerinin bu durumdan zarar göreceğini bilirler. Aynı zamanda grup etkinliklerinde verilen bireysel sorumluluklar her bir üyenin daha güçlü olmasını sağlar. Öğrenciler grup içinde birlikte öğrenirken, daha sonraki benzer aktiviteleri kendi başlarına yapabilme yetisini kazanmış olurlar (Johnson ve Johnson, 1991).

4. Kişilerarası ve Küçük Grup Becerileri

Ortak bir amaç için bir arada çalışması gereken bireylerin koordinasyonunda sosyal becerilerin gelişimi oldukça önemlidir. Öncelikle grup üyeleri birbirini tanımalı, benimseyip, desteklemelidir. Aralarındaki iletişim açık ve net olmalı, problemleri yapıcı bir biçimde çözme yoluna gitmelidir. Johnson ve Johnson (1999)'ın belirttiği üzere işbirliğine dayalı öğrenme ile yapılan etkinliklerin hedefine ulaşabilmesi için öğrencilere küçük grup becerileri kazandırılıp, kişiler arası ilişkilerin nasıl olması gerektiği öğretilmelidir. Sosyal beceriler noktasında zayıf olan bireylerin bir grup içinde uyumlu ve verimli bir biçimde çalışması mümkün değildir. Bu nedenle öğrenciler sosyal beceriler noktasında eğitilmeli ve bu becerileri kullanmaları için güdülenmelidirler. Açıkgöz (2011)'e göre, kaliteli bir işbirliği için öğrencilere sosyal beceriler öğretilmelidir. Ancak bu koşulda bireyler bir grubun parçası olmayı öğrenebilirler.

5. Grup Ödülü

İşbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerinde, grup üyelerinin bireysel olarak başarıya ulaşmış olması için grubun başarıyı elde etmesi gerekmektedir. Yani grubun başarısız olması durumunda bireysel başarının grup için çok büyük önemi olmamaktadır. Slavin (1990)'a göre bu durum ise ancak işbirlikli ödül yapısı ve işbirlikli iş yapısı ile sağlanabilir. İşbirlikli ödül yapısı, gruptaki bireylerin, amaca yönelik bir grup ürünü ortaya koymalarını ve grup halinde ödüllendirilmelerini gerektirir. İşbirlikli iş yapısı ise, gruptaki bireylerin bir işi bitirmek için gösterdiği gayretlerin birleştirilmesinin özendirildiği ya da gerekli olduğu durumlardır (Açıkgöz, 2003:174-175).

6. Grup Süreci

Bir grubun başarısı o grubun ne kadar etkili çalıştığı ile ilgilidir. Grup süreci grubun öz değerlendirmesi niteliğindedir. Gruplar etkinliklerin sonunda iletişim düzeylerini, hangi üyenin hangi davranışının yararlı veya zararlı olduğunu, hangi davranışların devamlılık gerektirdiğini ya da değişmesi gerektiğini tartışarak daha etkili grup çalışmaları gerçekleştirebilirler. Aynı zamanda grup süreci öğrencilerin sosyal becerileri öğrenmelerine katkı sağlar ve işbirlikli öğrenme becerilerinin gelişimine yardım eder (Johnson ve Johnson, 1999).

Kern vd. (2007)'e göre grup süreci;

1. Öğrenme gruplarının üyeler arasında iyi çalışma ilişkileri sürdürmeye odaklanmasını sağlar.
2. İşbirliğine dayalı öğrenme becerileri öğrenmeyi kolaylaştırır.
3. Üyelerin katılımına dönüt almayı sağlar.
4. Öğrencilerin bilişsel düzeyde olduğu kadar biliş-ötesi düzeyde de düşüncelerini sağlar.
5. Grubun başarısını kutlama olanağı sağlar ve grup üyelerinin olumlu davranışlarını pekiştirir.

Öğretmen grup sürecinde küçük grup işleyişine ek olarak tüm sınıfın katılımını da sağlamalıdır. Grup sürecinde öğretmen, karşılaştıkları sorunlarda gruplara destek ve dönüt verir, gruplar arasında gözlem yaparak gruplar hakkında veri biriktirir ve bunu sınıfla paylaşır.

7.Eşit Başarı Fırsatı

Bütün öğrencilere gruplarına yardım etmeleri için eşit fırsatların verilmesi ve özel puanlama sistemlerinin bulunmasıdır (Slavin, 1990). Burada bireysel başarı gösterilmesinden ziyade, harcanan çaba ve katkının değerlendirilmesi gerektiğinin önemi vurgulanmaktadır. En iyi grup ürününü elde edebilmek için her bir üyenin eşit katkı sağlama şansına sahip olması gerekir (Cohen, 1986).

2.3.2. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Teknikleri

İşbirliğine dayalı öğrenme ilkelerine dayanarak birçok farklı öğretim tekniği geliştirilmiştir. Farklı ders içeriklerine göre daha etkili kullanılan tekniklerin ortaya çıktığı görülmüştür. Bu farklılık yapılan uygulamaların özelliklerinden, çalışmaların yapılandırılmasından ve sınıf düzenlemesi gibi faktörlerden kaynaklanmaktadır (Sucuoğlu, 2003). Aşağıda işbirliğine dayalı öğrenme teknikleri hakkında genel bilgiler sunulmuş ve bu çalışmada etkililiği incelenen Birlikte Öğrenme Tekniği ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Shaaban ve Ghaith (2005)'ten uyarlanan Tablo 2.1. en yaygın kullanılan işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerini, bu teknikleri geliştiren araştırmacıları, geliştirildikleri tarihleri ve ESL/EFL öğretiminin içeriğinde kullanılabilecekleri bazı uygulamaları göstermektedir.

Tablo 2.1: İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Modern Metotları

Araştırmacı Geliştiren	Tarih	Metot	ESL/EFL Temel Uygulamalar
Johnson & Johnson	1970'lerin ortaları	Birlikte Öğrenme (Learning Together)	Okuma, Yazma, Konuşma, Kültür
DeVries & Edwards	1970'lerin başları	Takım Oyun Turnuva (Teams-Games-Tournaments)	Dil kuralları ve Mekanikler
Sharan & Sharan	1970'lerin ortaları	Grup Araştırması (Group Investigation)	Yazma, Kültür
Johnson & Johnson	1970'lerin sonları	Yapıcı Tartışma (Constructive Controversy)	Kültür
Aronson, Blaney, Sikes, Stephan & Snapp; Slavin	1970'lerin sonları	Jigsaw (Ayrılıp Birleşme) (Jigsaw Procedure)	Okuma, Edebiyat
Slavin	1970'lerin sonları	Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (Student Teams-Achievement Divisions)	Dil kuralları ve Mekanikler
Slavin ve Arkadaşları	1970'lerin sonları	Ayrılıp Birleşme II (Jigsaw II)	—
Cohen	1980'lerin başları	Birleşik Öğretim (Complex Instruction)	Sosyal Beceriler, Kültür, Okuma, Yazma, Dil kuralları ve Mekanikler
Slavin, Leavey & Madden	1980'lerin başları	Takım Destekli Bireyselleştirme (Team Accelerated Instruction)	—
Kagan	1980'lerin ortaları	İşbirlikli Öğrenme Yapıları (Cooperative Learning Structures)	Konuşma, Dinleme, Okuma, Yazma
Stevens, Madden, Slavin, & Farnish	1980'lerin sonları	İşbirliğine Dayalı Birleştirilmiş Okuma ve Kompozisyon (Cooperative Integrated Reading & Composition)	Okuma, Yazma, İmla, Kelime, Edebiyat
Açıkgöz	1990'ların başları	Birlikte Sorulmuş Birlikte Öğrenelim	—
Stahl	1990'ların başları	Birleştirme III (Jigsaw III)	—
Holliday	1990'ların sonları	Birleştirme IV (Jigsaw IV)	—
Heeden	2000'lerin başları	Ters Jigsaw (Reverse Jigsaw)	—
Doymuş	2007'nin başları	Konu Jigsaw (Subject Jigsaw)	—

Kaynak: Shaaban ve Ghaith (2005), Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis.

2.3.2.1. Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (Student Teams Achievement Divisions)

Slavin (1995) tarafından geliştirilen teknik temel olarak beş bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler; ders sunumu, takımlar, testler, ilerleme puanları ve takım ödülü olarak adlandırılmaktadır.

Ders Sunumu: Öncelikle ilgili üniteye ilişkin olan öğrenme materyali öğretmen tarafından sınıfa sunulur. Sunum, genellikle düz anlatım, tartışma veya görsel- işitsel sunumlar şeklinde yapılır. Sunum aşamasında dikkat edilmesi gereken en önemli nokta sunumun yalnızca amaçlanan konu üzerinde yoğunlaşmasıdır. Ayrıca sunumlar esnasında öğrenci ilgisinin de üst düzeyde olması oldukça önemlidir. Çünkü sunumlardan kazandıkları bilgiler, öğrencilerin testlerden aldıkları puanlarını etkileyecek ve dolayısıyla bu da takım puanlarını belirlemede etkili olacaktır.

Takımlar: Öğrenciler akademik başarı, cinsiyet vb. yönlerden dörder kişilik gruplara ayrılırlar. Öğretmenin sunumundan sonra takımlar tüm üyelerin konuyu iyice öğrenmesini sağlamak için birlikte çalışırlar. Takım ödülü alabilmek için tüm bireylerin konuyu en iyi şekilde içselleştirmesi gerekmektedir. Bu nedenle her bir takım üyesi birbirinin öğrenmesinden sorumludur. Bu süreçte yapılan etkinlikler çoğunlukla problemler üzerinde tartışma, cevapları karşılaştırma, yanlış anlamaları düzeltme şeklinde olur.

Testler: Sunum ve takım çalışmalarının sonucunda tüm öğrenciler bireysel olarak katıldıkları bir sınava girerler. Öğrenciler o ana kadar konuya yönelik öğrenmiş oldukları bilgiyi test ederler.

İlerleme Puanları: Takımdaki bireylerin test sonucunda elde ettikleri puanlar takım puanını belirler ve kazanan takım belli olur. İlerleme puanları, her bir öğrenci için bir performans hedefi belirlenerek, geçmişte elde ettikleri puanlardan daha yüksek puanlar elde etmelerini sağlamaktadır. Ayrıca öğrencilerin bireysel olarak elde ettikleri puanların, takım skoru için önemini bilmeleri bireysel sorumluluklarının gelişmesine yardım etmektedir.

Takım Ödülü: Eğer takımlar önceden belirlenmiş ölçütlere ulaşırlarsa sertifika veya diğer ödülleri almaya hak kazanabilirler.

2.3.2.2. Takım Oyun Turnuva (Team-Game-Tournament)

Takım Oyun Turnuva tekniği heterojen olarak oluşturulmuş öğrenci gruplarının birbirleri ile yarıştıkları bir tekniktir. Bu teknikte öğretim, ders planlamasının beş ana bileşeni; ders sunumu, takım çalışması, turnuva, kişisel gelişim notlarının belirlenmesi ve takımın ödüllendirilmesi şeklinde organize edilir (Shaaban ve Ghaith, 2005).

Ders Sunumu: Öğretmen öğrencilerin kazanmaları gereken kazanımlarla ilgili bir sunum yapar. Sunum esnasında farklı öğretim materyallerini ve yöntemlerini (anlatım, tartışma, örnek olay vb.) kullanarak, öğrencilerle etkileşim içinde dersi anlatır.

Takım Çalışması: Öğrencilerin yetenek, cinsiyet ve yarışçı özellikleri dikkate alınarak 4-5 kişilik heterojen gruplar oluşturulur. Takımların temel görevi grup üyelerini turnuva için hazırlamaktır. Öğretmen öğrenilmesi hedeflenen konularla ilgili sunuyu yaptıktan sonra gruplar konuya çalışır ve birbirlerine soru sorarlar.

Turnuva: Turnuvadaki oyunlar, öğrencilerin sınıf sunumları ve takım çalışmalarından elde ettikleri bilgiyi test etmek amacıyla hazırlanmış soruları kapsar. Turnuvalar haftada bir ya da ünite sonlarında, öğretmen sunumu ve öğrencilerin takım çalışmalarından sonra yapılır. İlk turnuvada öğretmen, öğrencilerden akademik başarı düzeyleri birbirine yakın üçer kişilik turnuva kümeleri oluşturur. Örneğin; takımların en iyi 3 öğrencisi 1. turnuva masasına, başarı düzeyi olarak 2. en iyiler 2. masaya, 3. en iyiler 3. Masaya yerleştirilir (Slavin, 1991). Bu aşamada amaç her masada öğrenciler açısından homojenliği sağlamaktır.

Kişisel Gelişim Notlarının Belirlenmesi: Bu turnuvalarda, birbirleriyle eşit fırsatlara sahip olan ve her hafta değişen yarışmacı öğrenciler, diğer takım üyeleriyle rekabet ederek kendi takım puanlarına katkıda bulunurlar. Takım oyun

turnuva tekniği en çok; heceleme, hedef dilin dil kurallarını ve mekaniğini öğretmek için uygundur (Shaaban ve Ghaith, 2005).

Takım Ödülü: Turnuva sonrasında öğrencilerin kendi işbirlikli gruplarına turnuvada elde ettikleri puanlarıyla dönerler ve takım puanları hesaplanır. Bu puanlar doğrultusunda ise kazanan grup belirlenmektedir. Gruplardaki öğrenciler aynı kalmasına rağmen turnuva masalarındaki öğrenciler kazandıkları puana göre bir üst tura yükselirler (Slavin, 1995).

2.3.2.3. Takım Destekli Bireyselleştirme (TDBT) (Team Assisted Individualization)

Her öğrencinin bilişsel giriş davranışları ve öğrenme hızı aynı değildir. Birbirinden farklı bilişsel süreçlere sahip heterojen bir grupta tek tip olarak uygulanan öğretim süreci mutlaka eksikliklere sahiptir. Takım destekli bireyselleştirme tekniği (TDBT), bireyselleştirilmiş eğitimdeki olumsuz etkileri çözmek için geliştirilmiş bir tekniktir (Açıkgöz, 1992). Bu teknikte, öğrenci bireysel olarak üzerine düşen görevi yerine getirirken, öğretmen de heterojen olarak oluşturulmuş takımlardaki öğrencilere bireysel destek sunmaktadır.

TDB tekniği, matematik dersi öğretimi için geliştirilmiş olup, bireyselleştirilmiş öğretim ve işbirliğine dayalı öğretimin birleştirildiği bir işbirliğine dayalı bir öğrenme tekniğidir. ESL/EFL öğretimiyle doğrudan ilişkili değildir (Shaaban ve Ghaith, 2005).

TDB tekniği, genellikle 3 - 6. sınıf öğrencilerinin matematik öğretimi için tasarlanmıştır. Tekniğin temel bileşenleri ise şu şekilde sıralanabilir (Slavin, 1990):

Takımlar: TBD tekniğinde takımlar 4-5 kişilik heterojen gruplardan oluşmaktadır. Takımlar oluşturulurken düşük, orta ve üst düzey başarıya sahip öğrenciler dengeli bir şekilde gruplara dağıtılmalıdır. Öğrenciler konuya bağlı olarak birkaç hafta aynı kümelerde çalışırlar ve daha sonra yeni kümelere ayrılırlar.

Yerleştirme Testi: Matematik işlemleri ile ilgili öğretime başlamadan önce öğrenciler ön testten geçirilir ve sonuçlara göre her bir öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim planı tasarlanır.

Program materyalleri: Öğrencilerin üzerinde çalıştığı malzemelerin çoğu temel matematik işlemleri, numaralama, kesirli sayılar, ondalık sayılar, yüzdeler, istatistikler ve cebiri kapsamaktadır. Ayrıca problem çözme stratejileri üzerinde de çalışılmaktadır.

Bireyselleştirilmiş öğretim materyali üzerinde çalışan öğrenciler için her üniteye yönlendirme sayfaları da bulunmaktadır. Öğrenilecek olan beceriler ve problem çözme metotları bu sayfalarda açıklanmaktadır. Her bir beceri için 16 problemden oluşan alıştırmaya yaprağı dağıtılır ve problemlerin çözümünden sonra biçimlendirmeye dönük testler verilir. Ünitenin bitiminde öğrencilere 15 maddeden oluşan ünite testi verilir.

Öğretim: Öncelikle öğretmen dersi aynı seviyedeki küçük gruplara anlatır. Öğretmen bir grupla çalışırken diğer öğrenciler öğretim materyali üzerinde çalışmaktadır.

Takım Çalışma Yöntemi: Seviyelerine göre oluşturulan takımlarda öğrenciler ilk derslerini grup olarak öğretmenden alırlar. İkili ve üçlü gruplar oluşturan öğrenciler yönlendirme sayfasını okurlar ve problem yaşadıkları noktalarda öğretmenlerinden veya takım arkadaşlarından yardım alırlar. Daha sonra alıştırmaları yapmaya başlarlar. Her 4 alıştırmadan sonra takım arkadaşları birbirlerinin cevaplarını kontrol ederler. Eğer öğrenci dört soruyu da doğru yanıtladıysa diğer beceriler için hazırlanmış sorulara geçebilir. Eğer yanlış cevap verdiyse diğer dört soruyu çözmeye çalışmalıdır. Bu süreç; öğrenci, dörtlü soru gruplarından birini doğru cevaplayana kadar sürer. Öğrenilmesi gereken beceriler kazanıldıktan sonra izleme testi verilir. İzleme testi öğrenci tarafından bireysel olarak cevaplandırılır. İzleme testi takım arkadaşlarından biri tarafından puanlanır. Eğer öğrenci sekiz ve üstü puan alırsa takım arkadaşlarından biri kâğıdı imzalar ve öğrenci ünite testini alabilir. Eğer öğrenci belirlenen ölçütü aşamamışsa öğretmen gerekli yerleri tekrar anlatır veya hangi materyalle çalışması gerektiğini

söyler. İçerik ve güçlük açısından ilk izleme testine benzeyen bir diğer test öğrenciye verilir. İzleme testinde başarılı olamayan öğrenci ünite testini alamaz.

Konu Sınavı: Amaçlanan kazanımları içeren bir konu sınavı uygulanır ve öğrenciler bu sınava bireysel olarak katılmaktadır. Bu sınavdan elde edilen puanlara göre grupların küme başarıları belirlenir. Önceden belirlenen ölçütlere ulaşan kümelere başarı sertifikaları verilir.

2.3.2.4. Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon (BİOK) (Cooperative Integrated Reading and Composition)

BİOK, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerine en son eklenen yöntemlerden birisidir. Genellikle ilköğretimin üst sınıflarında okumayı, yazmayı ve dil becerilerini geliştirmek amacıyla tasarlanmış bir işbirliğine dayalı öğrenme yöntemidir. Slavin (1990) İşbirlikli Birleştirilmiş Okuma ve Kompozisyon tekniğinin temel özelliklerini şu şekilde belirtmiştir:

Okuma grupları: Sınıftaki öğrenciler 2 ve ya 3 gruba ayrılırlar. Her bir grup 8-15 kişiden oluşabilir.

Takımlar: Öğrenciler, öğretmen tarafından belirlenen okuma ve yazma seviyeleri göz önüne alınarak oluşturulan kendi grupları içinde ikili ya da üçlü takımlar oluştururlar.

Temel Etkinlikler: Düzenli olarak sınıfta kullanılan okuma ve yazma materyalleri kullanılarak gruplar, öğretmen denetiminde her gün 20 dk. okuma parçalarını okur ve tartışır. Okunan öykülerin tanıtımından sonra öğrencilere takımlarına yapmaları gereken etkinlikler verilir.

Eşli Okuma: Öğrenciler öyküyü önce sessiz biçimde okurlar. Daha sonra öykünün her paragrafı grup üyelerinden biri tarafından okunur. Bu esnada yapılan yanlışlar dinleyici grup üyeleri tarafından düzeltilir.

Öykü Yapısı ve Öyküyle İlgili Yazma: Okunan öykü ile ilgili öğrencilere dilbilgisine yönelik sorular verilir. Okurken zaman zaman ara verilir ve karakterlerin belirlenmesi, olayın geçtiği yer, olaydaki problem ve bu problemin

nasıl çözüleceğinin tahmin edilmesi istenir. Öykünün sonunda öğrenci öyküyü bir bütün olarak algılar ve öykü hakkında birkaç paragraf yazar.

Sözcükleri Sesli Okuma: Öğrencilere öyküde geçen yeni ve zor kelimelerin listesi verilir. Öğrencilerden bu kelimeleri hata yapmadan doğru bir biçimde okumaları istenir. Daha sonra öğrenciler listedeki kelimeleri öğrenene kadar eşleri veya diğer takım arkadaşlarıyla birlikte çalışırlar.

Sözcükleri Anlama: Öğrencilerden kendilerine verilen listedeki sözcüklerin tanımlarını sözlükten bulmaları istenir. Anlamı bulunan kelimeler öğrencilerin kendi ifadeleriyle tanımlanır ve o sözcüklerin içinde geçtiği birer cümle oluşturulur.

Öyküyü Yeniden Anlatma: Okuma gruplarında öyküyü okuyup tartıştıktan sonra, öğrenciler öykünün ana fikrini ve temel noktalarını eşlerine özetler. Kontrolü yapan öğrenci, öykü özetinin bütünlüğünü kontrol etmelerini sağlayan ve öykünün temel unsurlarını içeren bir listeye sahiptir.

Yazma: Öğrencilerden listedeki kelimeleri yazmaları istenir. Bu çalışmada herkes birbirine desek olur. Tam olarak öğrenilen kelime listeden çıkarılır.

Tüm bu etkinlikler tamamlandıktan sonra, çalışmayı tamamlayıp, gerekli kriterleri sağladıklarına dair öğrenciler bir form imzalarlar. Dersin sonunda öğrencilere konu ile ilgili test verilir.

BİOK yönteminde, derse hazırlanma, yüksek sesle okuma, sorular sorma, düzeltmeler yapma, konu ile ilgili kompozisyon yazma gibi etkinliklerde grup üyeleri birbirini desteklemektedir. Takımlar okuma ve yazma ödevlerinin tümünde, üyelerin gösterdiği performans ortalamasına göre ödüllendirilirler. Böylece işbirliğine dayalı öğrenmenin uygulama basamakları olan öğrenme için grup desteği, başarı için eşit fırsat ve bireysel sorumluluk sağlanmış olur (Slavin, 1990).

2.3.2.5. Grup Araştırması (Group Investigation)

Temelleri John Dewey tarafından atılan yöntem daha sonra Sharan ve Lazorowitz tarafından düzenlenip geliştirilmiştir. Grup araştırması yönteminde,

öğrenciler belirlenmiş eğitim amacına ulaşmak için araştırmayı birlikte planlar, araştırma sürecini birlikte yürütür ve çalışmalarını birlikte sunarlar (Sharan, 1999).

Öğrenme sürecinin duyuşsal ve sosyal yönlerine önem veren yöntemde kişilerarası iletişim büyük önem taşımaktadır. Küçük gruplar içinde yapılan araştırmalar, grup üyeleri arasındaki etkileşimi güçlendirmektedir. Grup içindeki sosyal becerinin öğrenilmesinde öğretmenin rehberlik rolünün önemi büyüktür.

Grup araştırması 6 aşamadan oluşmaktadır (Stahl vd., 1996).

1. Grup araştırmasının ilk aşaması öğretmenin bir konuyu seçip, sınıfa sunmasıyla başlar. Öğretmen tarafından çok boyutlu olarak sınıfa sunulan konu, öğrencilerin katılımıyla alt boyutlara ayrılır ve araştırma konularında ortak eğilime sahip öğrenciler bir araya gelerek çalışma gruplarını oluştururlar.

2. Grup üyeleri konuyu inceleyerek, hangi kaynaklardan faydalanacaklarına ve işbölümüne dönük bir planlama yaparlar.

3. Grup üyeleri planlamaları doğrultusunda kaynak taraması yapar, bilgi toplar, verilerin analizini yapar ve konu ile ilgili sonuçlara ulaşırlar.

4. Araştırma grupları elde ettikleri sonuçları rapor haline getirirler.

5. Bu aşamada hazırlanan raporlar grup üyeleri tarafından sınıfa sunulur.

6. Son aşama ise öğrencilerin hem arkadaşları hem de öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi sürecidir.

Grup araştırması tekniğinde öğretmen gruplar arasında dolaşarak, karşılaşılan problemlerin çözümünde destek verir. Fakat araştırmaların nasıl yürütülüp tamamlanacağı, verilmemektedir (Stahl vd., 1996). Öğretmen sadece kaynak kişidir. Bir başka deyişle, grup araştırması tekniğinde bireyler öğrenme sürecini ve etkinlikleri kendileri belirlediği için, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmiş olurlar. Aynı zamanda grup üyeleri arasındaki yardımlaşma sosyal becerilerin gelişimine katkı sağlamaktadır.

2.3.2.6. Akademik Çelişki (Academic Controversy)

Öğretimsel araçların en önemlilerinden bir tanesi de akademik çelişkiler oluşturarak öğrenmeyi güçlendirmektir. Akademik çelişkinin oluşması için işbirliğine dayalı bir bağlam gerekmektedir (Johnson vd., 1998). Teknik; çelişki ve çatışmaların yerine yapıcı tartışmaların önemini vurgulamaktadır. Akademik çelişki oluşturmak için kullanılan format şu şekildedir:

1. Öğrencilerin üstesinden gelebileceği bir konu seçilir. Seçilen konu içinde en az 2 zıtlık barındırmalı ve konu bu zıtlıkları kapsayacak şekilde organize edilmelidir. Öğrenciler savundukları konuya dair sorumluluklarını ve gerekli bilgiyi nerede bulacaklarını bilmelidirler.

2. Öğrenciler 4'er kişilik gruplara ayrılır ve bu gruplar da çelişen düşünceleri savunmak üzere kendi içinde iki alt gruba ayrılırlar.

3. Her bir çifte, tartışma konusundaki yeri ve kendi savunduğu düşünceyi öğrenme, tartışma konusu ile ilgili bilgileri toplama, savunduğu düşünceyi destekleyen ikna edici tartışmalar hazırlama gibi görevler verilir.

4. Fikir birliğine ulaşmak için grubun ortak amacının, konunun her iki boyutuna dair bilgi toplamanın ve bir grup raporu oluşturmanın gerekliliği öğrencilere açıklanmalıdır.

5. Gruptaki tüm üyeler savundukları noktayı eşine sunar. Yapılan sunumlar çok yönlü olmalıdır. Bu süreçte tartışma olmaz. Öğrenciler sadece karşı görüşü dinler, dikkatli biçimde not alırlar ve anlaşılmayan noktaları netleştirmeye çalışırlar.

6. Üst düzey muhakeme yeteneğine ulaşmak ve kritik düşünceyi teşvik etmek adına öğrencilerin kendi düşüncelerinin ardında yatan mantığı net bir biçimde açıklamaları ve eşini ikna etmeye çalışması sağlanmalıdır. Karşı düşünce ile kendi düşüncelerini karşılaştırıp, fikirlerinin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirirler. Yapıcı tartışmalar için öğrencilerin izlemesi gereken noktalar açık bir biçimde ifade edilmelidir.

7. Bu aşamada öğrenciler karşıt görüşün neyi ifade ettiğini anlatarak kısmen diğer öğrenciler ile yer değiştirip, karşıt düşüncüyü anlamaya çalışırlar. Bu etkinlik esnasında öğrenciler kendi aldıkları notları kullanabilirler.

8. En son aşamada öğrencilerin fikir birliğine ulaşip bir rapor hazırlamaları beklenmektedir (Johnson vd., 1998b).

Görüldüğü üzere teknik; öğrencilerde araştırma becerisini geliştirirken, aynı zamanda öğrencilerin farklı fikirleri dinleme ve değerlendirme yeteneğini de arttırmaktadır.

2.3.2.7. Birlikte Sorulım Birlikte Öğrenelim (BSBÖ)

Açıkgöz (1992) tarafından geliştirilmiş olan Birlikte Sorulım Birlikte Öğrenelim tekniği, her düzeyde ve her derste uygulanabilirliği olan işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden biridir. Teknik temel olarak öğrenilen tema ya da verilen bir konu ile ilgili sorular oluşturması sürecini kapsar. BSBÖ tekniğini geleneksel öğrenci takımları tekniğinden ayıran temel özellik “grup sürecinin değerlendirilmesi” noktasıdır.

BSBÖ tekniğinin uygulanma süreci temel olarak şu basamakları kapsamaktadır (Açıkgöz, 2003:215-218):

Grupların Oluşturulması: Sınıfın olanaklarına göre 4-6 kişiden meydana gelen heterojen yapıda olan gruplar oluşturulur.

Okuma: Gruptaki her öğrenci, konuyla ilgili parçayı ya da bölümü sessizce okur. Bu aşamada öğretmen dikkat edilmesi gereken temalara ya da noktalara işaret edebilir.

Öğrenci Sorularının Hazırlanması: Öğrenciler okumuş oldukları konu ile ilgili olarak sorular hazırlarlar. Öğrencilere, kavrama düzeyinde ve daha üst düzeyde soruları nasıl hazırlayacakları öğretilmeli ve bu ölçütlere göre soru hazırlamaları istenmelidir.

Grup Sorusunun Hazırlanması: Daha sonra grup üyeleri bir araya gelerek oluşturulan sorular içerisinde, grup sorusu seçerler. Bu aşamada öğrenciler

konuyu alt konulara ayırıp her bir alt konu ile ilgili grup sorusu hazırlayabilir ve bu sorulardan bir tanesi grup sorusu olarak seçilebilir.

Grup Sorularının Gönderilmesi: Öğrenciler grup olarak oluşturdukları soru ya da soruları bir karta yazarlar ve rastgele seçilen postacı rolündeki bir öğrenci ile başka gruplara gönderirler.

Grup Sorularının Yanıtlanması: Gruplar kendilerine ulaşan soruları grup üyeleri ile birlikte cevaplandırır. Grup sorusunu yanıtlandırarak sözcü rastgele biçimde öğretmen tarafından seçilebilir.

Yanıtların Sınıfa Sunulması: Gruplar, seçtikleri sözcüler aracılığı ile kendilerine gelen soru ile ilgili görüşlerini ve yanıtlarını sınıfa sunarlar. Her soruda değişik öğrenciler sözcülük görevini üstlenir.

Grup Sunumunun Değerlendirilmesi: Sunum esnasında grubun ve sözcünün söylemi ve sunuş şekli öğretmen ve diğer öğrenciler tarafından değerlendirilir. Bunun için öğretmen tarafından diğer öğrencilere verilen bir değerlendirme formu kullanılabilir.

Grup Sürecinin Değerlendirilmesi: Grup çalışması sırasında öğrenci davranışlarının değerlendirilmesi ve olumlu-olumsuz davranışların ortaya çıkarılma aşamasıdır. Grubun çalışma performansı, öğretmenin rehberliğinde öğrencilerin kendileri tarafından değerlendirilir.

Bütün Sınıf Tartışması: Grupların sunularını tamamlamalarının ardından öğretmen konuyu özetleyerek genel bir tartışma başlatabilir. Bu aşamada, üzerinde durulmayan eksik kalmış ya da tam anlamıyla anlaşılmayan noktalar varsa onların açıklığa kavuşturulması amaçlanmaktadır. Bu şekilde ders bir sonuca da bağlanmış olur.

Sinama: Konunun bitiminden sonra öğrenciler bireysel olarak sınava tabi tutulurlar. Sınavdan alınan puanlar ve sunum puanları toplanarak bir grup puanı elde edilir. Gruplar birbirleriyle yarıştırmazlar ve başarı açısından sıraya konmazlar. Bütün gruplar aynı anda “çok başarılı” ya da “az başarılı” olabilir.

2.3.2.8. Ayrılıp Birleşme Tekniği (Jigsaw)

Ayrılıp birleşme tekniği, temel olarak ilkeleri aynı olmasına rağmen farklı uygulama aşamaları içerecek şekilde kullanılmaktadır. Bu teknikler şu şekilde kategorize edilmektedir:

- Aronson tarafından geliştirilen Jigsaw (1978)
- Slavin tarafından geliştirilen Jigsaw II (1987)
- Stahl tarafından geliştirilen Jigsaw III (1994)
- Holliday tarafından geliştirilen Jigsaw IV (2000)
- Hedeem tarafından geliştirilen Ters Jigsaw (Reverse Jigsaw) (2003)
- Doymuş tarafından geliştirilen Konu Jigsawı (Subject Jigsaw) (2007)

1978'de Aronson ve arkadaşları tarafından geliştirilen bu teknik küçük parçalardan oluşan bir yapbozu tamamlamaya benzetilmektedir. Aronson (1978)'a göre birleştirme tekniği, öğrencilerin müfredatın bir bölümünü diğer arkadaşlarına öğretmek için oluşturdukları küçük gruplardan meydana gelen bir işbirlikçi öğrenme tekniğidir.

Jigsaw tekniğinde, öğretmen tarafından ders sunumu yapılmaz. Öğrenciler konuları sadece arkadaşlarından öğrenebilirler. Bu şekilde, diğer arkadaşlarının çalışmasına ve öğrenmesini desteklemiş olurlar (Slavin, 1995). Jigsaw tekniğinde, grup arkadaşlarıyla yapılan işbirliği öğrencilerin bireysel başarılarının artmasına yardımcı olmaktadır. Bir bulmacaya benzeyen teknikte, grup üyelerinin her biri sorumluluğunu yerine getirdiği takdirde hedeflenen ürün ortaya çıkar. Dolayısıyla her öğrencinin çalışmaya katkısı oldukça önemlidir. Sorumluluğunu yerine getirmeyen öğrencinin görevi eksik kalır (Aronson, 2002).

Sınıf içi iletişimi, yardımlaşmayı, araştırmayı ve diğer bireylere bilgi kazandırmayı ön plana çıkaran Jigsaw tekniği dil öğretiminde tüm yetileri geliştirebilmek adına kullanılabilir öncelikli tekniklerdendir. Jigsaw, en çok edebiyat, biyografi, bir kitabın herhangi bir bölümü, ya da benzer başka

öyküleyici, açıklayıcı, ya da betimsel metinlerin öğretimi için uygundur (Shaaban ve Ghaith, 2005).

Jigsaw tekniği uygulama aşamalarında oldukça esnek olmasına rağmen temel olarak izlenen adımlar şu şekildedir:

Giriş: Bu süreçte öğrenciler heterojen biçimde gruplara ayrılırlar ve her grup 4-6 kişiden oluşur. Bu ilk oluşan gruplar temel gruplardır. Daha sonra öğretmen, üzerinde çalışılacak ünite başlığını veya üniteyi öğrencilere tanıtır. Öğrencilerin nasıl çalışacaklarını ve değerlendirilme şeklini açıkladıktan sonra, temel gruptaki her bir öğrenciye çalışılacak olan konunun bir parçasını verir.

Uzman Araştırması: Temel gruplarda çalışılacak materyalin ya da ünitenin belirli bir kısmını alan öğrenciler, diğer gruplardan kendileri ile aynı alt konuyu alan öğrencilerle birlikte yeni bir grup oluştururlar. Yeni oluşan bu gruplara 'uzman grup' ismi verilir. Bu uzman gruplardaki öğrenciler, kendi parçalarını birlikte araştırır, çalışır ve eksiklerini birlikte tamamlarlar. Bu aşamada öğretmen öğrencilere fikirlerini açıklama ve yardımlaşma noktasında destek verir. Sürecin sonunda öğrenciler kendi bölümlerini temel gruptaki arkadaşlarına öğretmeye hazır hale gelmiş olurlar. Öğrenciler sadece ana gruplarına değil aynı zamanda uzman gruplarına da bağımlıdır (Sharan, 1990).

Rapor Hazırlama ve Yeniden Biçimlendirme: Bu aşamada uzman gruplardaki öğrenciler temel gruplarına dönerler ve uzmanlaştıkları alt konuları grup arkadaşlarına detaylı biçimde öğretirler (Colosi ve Zales, 1998). Temel grup üyelerinin hepsi konuları grup üyelerine öğrettikten sonra bir rapor hazırlayarak çalışmalarını tamamlarlar.

Tamamlama ve Değerlendirme: Bu aşamada öğrencilerin birleştirilmiş olan puzzle parçası şeklindeki alt konuların bütünlüğünü görebilmeleri adına öğretmen, konu materyali sunusu gibi küçük grup sunusu ya da aktivitesi uygulayabilir. Örneğin, temel gruplardan bir tanesi kendilerine ait konuya yönelik bir sunum yapabilir ya da bireysel sunumlar ile öğrenmenin bütünlüğü sağlanabilir (Aksoy ve Gürbüz, 2012).

2.3.2.9. Ayrılıp Birleşme II (Jigsaw II)

Tüm Jigsaw teknikleri ortak özelliklere sahiptir. Teknikleri birbirinden ayıran nokta, öğrencilerin öğrenmelerinin değerlendirilme biçimi ya da öğrencilerin işbirliği seviyelerinden kaynaklanmaktadır.

Bu strateji Robert Slavin tarafından 1980’de orijinal Jigsaw metodundan uyarlanarak geliştirilmiştir. Özellikle sosyal bilimler, edebiyat, fen bilgisinin bazı bölümleri ve daha çok kavramların öğrenilmesi ile ilgili alanlarda kullanılması uygundur (Açıkgöz, 2003:212). Gruplar arasındaki rekabetin varlığı Jigsaw II’yi, Jigsaw I’den ayıran temel özelliktir. Jigsaw I’de olduğu gibi öğrenciler önce ana gruplara atanır ve orada kendi alt konularını alıp, uzman gruplarda uzmanlaşarak, öğrendiklerini öğretmek üzere temel gruplarına geri dönerler. Son olarak konuya ilişkin bir değerlendirme testi uygulanır ve en iyi takım ödüllendirilir (Slavin, 1995).

2.3.2.10. Ayrılıp Birleşme III (Jigsaw III)

1990’lı yılların başında Stahl tarafından geliştirilen teknik Jigsaw II tekniğinden uyarlanmıştır. Jigsaw II’de olduğu gibi öğrenciler uzmanlık gruplarında uzmanlık konularına çalışırlar. Fakat temel gruplarına dönüp bilgilerini arkadaşlarına anlatmadan önce, kendi bölümlerini ne derece öğrendiklerini test etmek adına değerlendirilmeye tabi tutulurlar (Holliday, 2002). Jigsaw III tekniği daha çok çift dille eğitim yapan sınıflarda farklı dil seviyelerine sahip öğrenciler arasındaki iletişimi güçlendirmek adına geliştirilmiştir (Sharan, 1990).

2.3.2.11. Ayrılıp Birleşme IV (Jigsaw IV)

Holliday tarafından 1990’lı yılların sonlarında geliştirilmiş olan teknik, diğer jigsaw uygulama tekniklerinden biraz daha farklı uygulama aşamalarına sahiptir. Öğretmenin konu öğrenilmeden önce giriş materyali sunması, uzman grup quizleri, bireysel öğrenmenin değerlendirilmesinden önce yapılan gözden geçirme aşaması ve grupta tam olarak öğrenilmeyen materyalin yeniden öğretimi gibi özellikler Jigsaw IV tekniğini diğer tekniklerden ayıran uygulama aşamalarıdır (Holliday, 2002).

Diğer Jigsaw tekniklerinde olduğu gibi öğrenciler konuyu uzman gruplara ayrılarak ve temel gruplarında tekrar bir araya gelerek birlikte çalışırlar. Fakat uygulama aşamaları aşağıda sunulduğu biçimde farklılık göstermektedir (Holliday, 2002:3-6);

Birinci aşama olan giriş aşamasında öğretmen, çalışılacak materyal ile ilgili film gösterimi, beyin fırtınası, problem çözme, tartışma veya tüm gruplara ders anlatımı gibi yöntemleri kullanabilir. Bu aşamanın uygulanış amacı, ders başlamadan önce öğrencilerin ilgilerini çekebilmektir.

İkinci aşamada derste işlenecek konu, temel gruptaki öğrenci sayısı kadar alt bölümlere ayrılır ve her bölüm bir öğrenciye verilir. Öğrenciler, temel gruplarından ayrılarak aynı konudan sorumlu diğer gruptaki öğrencilerle bir araya gelerek “uzmanlık grupları” oluştururlar.

Üçüncü aşamada öğrenciler birlikte uzmanlık konularını çalışırlar ve kendilerine verilen sorular üzerinde bir görüş birliğine varırlar.

Dördüncü aşamada, uzmanlık konularını çalışan öğrencilerin konularını tam olarak anlayıp anlamadıklarını test etmek için mini bir sınav uygulanır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmen eksik kalan yerleri açıklar ve hataları düzeltir.

Beşinci aşamada öğrencilerin temel gruplarına dönüp, buradaki arkadaşlarına uzman oldukları konuyu öğrettikleri aşamadır.

Altıncı aşamada, uzman öğrencilerin grup üyelerine konuları ne kadar öğrettiklerini ölçmek amacıyla öğretilen konunun bütününe içeren bir test uygulanır.

Yedinci aşamada öğrenciler bireysel değerlendirmeye tabi tutulmadan önce eksiklerin giderilmesi adına tüm konular sınıfça gözden geçirilir ve öğrenme pekiştirilir.

Sekizinci aşamada öğrenciler konunun bütününden bireysel olarak test edilirlir.

Dokuzuncu aşama olan son aşamada ise uygulanan sınavın sonuçlarına göre konu ile ilgili eksik kalan kısımlar öğretmen tarafından tekrar açıklanır (Holliday, 2000).

2.3.2.12. Ters Jigsaw

Ters Jigsaw tekniği, Hedeem (2003) tarafından geliştirilmiştir. Jigsaw tekniğinde olduğu gibi öğretmen her bir öğrencinin kendi öğrenmesi için sorumluluk alır ve küçük grup tartışmalarını kolaylaştırır. Bu tekniği diğer tekniklerden ayıran temel nokta, öğrenciler uzman gruplarında uzmanlaştıktan sonra temel gruplarına dönüp konuyu anlatmak yerine tüm sınıfa öğretirler. Jigsaw tekniğinde, öğretilecek olan materyalin öğrenciler tarafından kavranmasına katkıda bulunmak temel amaçtır. Ters Jigsaw tekniğinde ise öğretmen tarafından hazırlanmış materyal yerine, bir grup konu üzerine yapılacak olan katılımcı yorumlarını arttırmak ve teşvik etmek asıl hedefdir. Diğer bir deyişle, bu teknik öğrencilerin katılımcı bir yapı içerisinde, çalışılacak olan konu başlıkları üzerine kararlar almalarını ve kavramlar oluşturmaları amacını güder (Hedeem, 2003) .

2.3.2.13. Konu Jigsaw

Jigsaw tekniklerine en son eklenen tekniklerden biri de Doymuş tarafından geliştirilen “Konu Jigsaw” dur. Diğer tekniklere göre daha farklı uygulama basamaklarına sahiptir. Uygulama süreci 5 adımdan oluşmaktadır.

- ✓ İlk aşamada öğrenciler materyal ve uygulama süresine bağlı olarak 2 - 6 kişilik heterojen gruplara ayrılırlar.
- ✓ İkinci aşamada her öğrenciye konunun alt başlıkları verilir ve grup üyeleri konularını kendi ana gruplarında çalışır ve sunum yapmak için hazırlanırlar. Yapılan çalışmaları kontrol etmek için gruplardan rastgele seçilen öğrencilerden sunum yapmaları istenir. Öğrenciler çalışmalarını rapor haline getirirler.
- ✓ Üçüncü aşamada ise, temel gruplardaki sunumların ardından her gruptan iki farklı konu alt başlığını alan öğrenci alınarak yeni bir grup oluşturulur. Diğer bir deyişle tüm konu başlıklarını kapsayan yeni jigsaw grupları oluşturulur. Yeni oluşturulan bu gruplarda öğrenciler iki alt konu başlığını birlikte çalışırlar ve rapor hazırlarırlar. Bu noktada yine öğrencilerin

çalışmalarını kontrol etmek adına gruplardan rastgele seçilen öğrencilere sunum yaptırılabilir.

- ✓ Dördüncü aşamada öğrenciler temel gruplarına geri dönerler. Farklı iki alt başlığı çalışmış olan öğrenciler birleştiklerinde ünitenin tamamını oluşturacak ünite gruplarını oluşturmuş olurlar. Grup üyeleri ünitenin tamamını birlikte çalışarak sınıf sunumu yaparlar.
- ✓ Beşinci aşama değerlendirme aşamasıdır. Bu aşamada öğrenciler bireysel olarak ortak bir sınava tabi tutulurlar. Sınav soruları çalışılan konunun alt başlıklarına göre gruplandırılır. Öğrencilerin bireysel cevapları da alt gruplara göre değerlendirilmeye alınır. Alt başlıklarda öğrenme eksiği olan öğrenciler, ait oldukları grupta bu alt başlığı yeniden çalışırlar. Çalışmalarını tamamladıktan sonra öğrenciler, eksikliklerin tespit edildiği alt başlıklardan grup olarak bireysel biçimde tekrar sınava tabi tutulurlar.

2.3.2.14. Birlikte Öğrenme (Learning Together)

Birlikte öğrenme tekniği Johnson ve Johnson (1991) tarafından geliştirilmiş bir tekniktir. Teknik ilk geliştirildiği dönemlerde temel olarak grup içi etkileşim ve verimlilik ilkeleri üzerine odaklanmıştır. Tekniğin en önemli özellikleri; grup amacının olması, fikir alışverişi, ders materyallerinin paylaşılması, iş bölümü ve grup ödülü şeklinde tanımlanmıştır.

Birlikte öğrenme tekniği; işbirliğine dayalı öğrenme ilkelerinden olan yüz yüze etkileşim, pozitif bağlılık, bireysel değerlendirme ve kişilerarası ve küçük grup becerileri ilkelerine daha fazla vurgu yapmaktadır (Johnson vd., 1993). Heterojen olarak oluşturulan takımlar 2-6 kişiden meydana gelmektedir. Grup üyeleri, grubun ödül ve onay alacağı tek bir çalışmayı tamamlamak için, küçük gruplar halinde çalışırlar. Bu teknik; öğrencilerin iyi birer grup üyesi olmaları için eğitilmelerini ve grup üyelerinin, grup işleyişini sürekli olarak değerlendirmelerini vurgulamaktadır (Slavin, 1985). Özellikle ESL/EFL öğretim ortamlarında, eğer öğrenciler akademik ve bireysel olarak desteklenmiş, birbirleri ile işbirliği içinde oldukları bir sınıf ortamında dil öğrenimini gerçekleştirirlerse çok daha etkili bir öğrenim gerçekleşmiş olur. Öğrenciler, verilen bir metni birlikte okuyarak ve anlayarak, kompozisyon yazarak, hedef kültürün inançları,

tutumları ve değerleri gibi özellikleri ile ilgili grup projeleri ve sunumları hazırlayarak birlikte çok daha etkili öğrenebilirler (Shaaban ve Ghaith, 2005).

En önemli özelliği iş bölümü ve grup ödülü olan teknikte, işbirliğine dayalı öğrenme grupları tek bir ürün ortaya koymak adına grup halinde çalışırlar ve problem yaşanan noktalarda soruları öğretmenden önce birbirleri ile tartışırlar.

Johnson ve Johnson öğrenme halkaları olarak adlandırdıkları birlikte öğrenme tekniğini 18 basamakta açıklamaktadırlar. Bu basamaklar şunlardır (Sharan, 1990):

- ✓ Öğretimsel hedefler net bir biçimde belirlenmelidir. Birlikte öğrenmede ulaşılmak istenilen hedefler, akademik başarı ve işbirliği kazanma becerileri olmak üzere iki grupta toplanabilir.
- ✓ Tüm grup üyelerinin etkin katılımını sağlamak için gruplar en fazla 6 kişi ile sınırlandırılmalıdır. Grubun büyüklüğü zaman ve malzeme sayısı gibi etkenlere bağlı biçimde şekillenebilir.
- ✓ Gruplar cinsiyet, yetenek ve akademik başarı açısından heterojen bir biçimde oluşturulmalıdır. Bu nedenle grupların öğretmen tarafından oluşturulması daha doğru olacaktır.
- ✓ Öğrencilerin birbiri ile daha rahat biçimde ilişki kurabilmeleri adına gruplar daire şeklinde organize edilmelidir.
- ✓ Öğretim malzemeleri grup üyeleri arasında bağlılık yaratacak şekilde planlanmalıdır. Tüm grup üyelerinin etkinlik sürecine dâhil olması için gruba öğrenme malzemesinden bir kopya verilerek öğrencilerin öğretimsel malzemeyi paylaşması sağlanabilir. Olumlu bağımlılığı sağlamanın bir diğer yolu da öğrencilerin her birine, öğrenilecek bilginin yalnızca bir kısmını vererek birbirine öğretmelerine teşvik etmektir.
- ✓ Grup içi bağıllığı sağlamak adına grup üyelerine roller verilmelidir. Johnson ve Johnson tarafından önerilen roller şu şekilde belirtilmiştir: Dersi özetleyen ve grup üyelerini sınavan bir özetleyici- kontrolör; her öğrenciyi katkı sağlamaya teşvik eden bir cesaretlendirici; grup kararlarını ve raporlarını not eden bir kaydedici; grup üyelerinin performansını değerlendiren bir gözlemci.

- ✓ Ulaşılması amaçlanan akademik hedefler öğrencilere açıklanmalıdır. Öğrenciler ne yapmaları gerektiği ve nasıl yapacak noktasında bilgilendirilmelidir.
- ✓ Olumlu amaç bağımlılığı sağlanmalıdır. Öğrencilerin birlikte hazırlayacakları grup ürünü ya da öğrencilere verilecek olan grup ödülü olumlu bağımlılığı sağlamak adına kullanılabilir.
- ✓ Tüm grup üyelerinin katkısını sağlamak adına bireysel değerlendirmeler yapılmalıdır. Bütün grup üyelerinin grup ürününden sorumlu olmasını sağlamak için sınavlar bireysel olarak verilebilir. Örneğin, rastgele seçilen öğrencilere grup çalışmasıyla ilgili sorular sorulabilir ya da grup notu yine rastgele seçilen bir öğrencinin çalışması temel alınarak verilebilir.
- ✓ Gruplar arasında işbirliği sağlanmalıdır. Üzerinde çalıştığı ürünü bitiren grup diğer gruplara yardım edebilir ki bu durum da sadece grupsal işbirliği değil aynı zamanda tüm sınıfı kapsayan bir işbirliğine yön verir.
- ✓ Grup başarısı için gerekli ölçütler açıklanmalıdır. Başarı karşılaştırılmasından ziyade öğrenci başarıları belirlenen kriterlere göre değerlendirilmelidir.
- ✓ İstendik davranışlar belirlenmelidir. Başlangıçta istendik davranışlar olarak “grupla çalışmaya devam etme”, birbirine ismiyle hitap etme” gibi davranışlar belirlenirken, daha ileri düzey davranış olarak ise gruptaki herkesin öğrenme malzemesini anlayıp anlamadığının ve verilen cevaplara katılıp katılmadığının kontrol edilmesi gibi davranış şekilleri belirlenmiştir.
- ✓ Çalışılan konu ve işbirliği noktasında meydana gelen sorunlar öğretmen tarafından gözlenmelidir. Grup çalışmaları esnasında öğretmen öğrencilerin hangi aşamalarda ne tür sorunlarla karşılaştıklarını belirlemek için grupları gözler. Yapılan gözlemler için gözlem formu kullanılabilir.
- ✓ İhtiyaç duyulduğunda öğretmen gerekli desteği göstermelidir. Grup çalışmaları sırasında gözlem dışında öğretmen sorulan soruları yanıtlayabilir, açıklamalar yaparak, öğrencilere verilen ürünü tamamlamalarında destek sağlayabilir.
- ✓ Yapıcı bir tartışma ortamı oluşturmak, etkili bir iletişim ve güvenilir bir öğrenme ortamı oluşturmak için öğretmen sürece müdahale edebilir. Fakat

öğrencilerin işbirliği becerilerini öğrenebilmeleri için gerekli olmadıkça öğretmen müdahale etmemelidir.

- ✓ Çalışma sonrasında konu öğrenciler ve öğretmen tarafından özetlenerek ders sonlandırılır.
- ✓ Öğrencilerin öğrenmeleri nitel ve nicel olarak değerlendirilir. Dersin sonunda ortaya çıkan ürün grup raporuna, grup tarafından hazırlanmış yanıtlara ya da öğrencilerin bireysel sınav puanları göz önüne alınarak değerlendirilmelidir. Eğer yeterli vakit mevcutsa değerlendirme tüm sınıfta da yapılabilir ki bu durum öğrencilerin hem işbirliğini geliştirmelerine hem de özdüzenleme stratejilerini geliştirmelerine olanak sağlar.
- ✓ Gözlem sonuçları ve çalışma süreci göz önüne alınarak derste başarı gösteren gruplar ödüllendirilir.

2.3.3. Yansıtıcı Düşünme

Eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme genellikle eşanlamlı olarak kullanılmaktadır. Eleştirel düşünme, amaç odaklı, arzu edilen sonuçlara yol açan geniş bir düşünme becerisi yelpazesini kapsamaktadır. Yansıtıcı düşünme ise, kararları analiz etme ve değerlendirme süreçlerine atıfta bulunan eleştirel düşünme sürecinin bir parçasıdır ve yargılama süreci üzerine yoğunlaşır. Öğrenciler, öğrenme sürecinde, nasıl öğreneceklerini bilirler ve bu süreci yansıtıcı düşünceyle birleştirebilirler. Öğrenciler, neyi bildiklerinin ve neleri bilmeleri gerektiğinin farkındadırlar. Bununla birlikte, karmaşık problem çözme durumunda öğrenmeyi teşvik etme adına yansıtıcı düşünme büyük önem taşımaktadır. Çünkü öğrencilere geriye dönük kritik yapma, problem çözme süreçleri üzerine düşünme ve hedefe ulaşma stratejilerini belirleme olanağı sağlar (Koszalka, 1999).

Yansıtıcı düşünme literatürde farklı şekillerde tanımlanmıştır. Örneğin, Boud, Keogh ve Walker (1985) yansıtıcı düşünceyi, “öğrenme bağlamında yansımalar, bireylerin yeni anlayışa ve tecrübeleri keşfetmeye giriştikleri entelektüel ve duyuşsal faaliyetler için genel bir terimdir” şeklinde tanımlamıştır. Boud (1999) daha sonra yansıtıcı düşünme uygulamasını, "öğrencilerin öğrenme zorunluluğunda ısrar etmektense, onları öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olarak hareket etmeye ve öğrenme süreci üzerine düşünmeye sevk etmek" olarak ifade

etmiştir. Dewey (1933) ise yansıtıcı düşünmeyi, “bir inancı oluşturan temeli, kasti olarak aramak ve inancı desteklemek için temelin uygunluğunu incelemek” şeklinde tanımlamaktadır. Dewey, aynı zamanda yansıtıcı düşünmeyi, uygulamacıların pratik sorunlarıyla ilgilenen, bunlara uygun ve gerçekçi çözümler üretmeye çalışan etkin, amaçlı ve istikrarlı düşünme süreci olarak ifade etmektedir. Yansıtıcı öğrenme, öğrencilerin eylemleri, süreçleri ve deneyimleri hakkındaki anlayışlarını ve ayrıca bunların kendileri ve başkaları üzerindeki etkilerini keşfetme süreci ile ilgilidir (Mann vd., 2009).

Yansıtıcı düşünme herhangi bir inanç veya bilgi biçiminin etkin, ısrarlı ve dikkatli bir şekilde düşünülmesi, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesini yapılandırmacı ve araştırmaya dayalı bir temel üzerine yerleştirilmesi anlamına gelmektedir. Öğretmenlerin bu noktadaki temel hedefi, sınıf içerisindeki sınırlı olanaklar ile birlikte, “öğrenmeyi öğretme” üzerine yoğunlaşmaktadır (Derwent, 2015).

Yansıtıcı düşünmeye yönelik öğrenme yaklaşımı, bireylerin kendi durumlarının farkındalığını arttırması, yeteneklerini geliştirmeyi öğrenmek zorunda olduklarını fark ettirmesini amaçlamaktadır. Bu yöntem, öğrencinin kendi düşüncelerini yansıtan bir uygulama kurması için kişisel sorumluluk alabileceği bir ortam sunar (Tilley vd., 2017).

Yansıtıcı düşünce uygulamada eğitimin önemli bir bileşeni olarak görülmektedir. Bu konuda literatürde yapılan birçok çalışma da yansıtıcı süreçlerin öğrenmenin kalitesi için gerekli olduğunu savunmaktadır (Barab ve Duffy, 1999; Lin vd., 1999; Shon, 1987).

Yüksek kalitede bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireyin kendi öğrenme sürecinin etkin biçimde farkında olması gerekmektedir. Yansıtıcı düşünme, durmadan devam eden bir kritik ile birlikte bilinçli, sistematik ve planlı eylemleri içermektedir. Bu bağlamda, öz değerlendirme ve kişisel gelişim öğelerini barındıran yansıtıcı düşünme, hayat boyu öğrenmeyi destekler niteliktedir (Derwent, 2015). Sınıf ortamında yansıtıcı düşünce yönteminin uygulanmasında öğretmenlerin yönlendirici görevi oldukça önemlidir. Bu yöntemde öğretmenler, kendi hayatlarını ve deneyimlerini sınıflarında

kullanabilecekleri değerli bilgi kaynakları olarak görülürler. Aynı şekilde öğrencilerinde kendi bilgi, düşünce ve deneyimlerini öğrenme sürecine yansıtılmaları çok önemlidir.

Öğrenciler şaşırtıcı bir problemle karşı karşıya kaldıklarında, yansıtıcı düşünme, kendi öğrenmelerinin daha fazla farkına varmalarına yardımcı olur. İzlenecek olan adımlar, soruyu keşfetmek için uygun stratejileri seçmek, sorunu çözmek için ihtiyaç duydukları bilgiyi oluşturma yollarını belirlemek, çözüm önerisi sunmak şeklinde sıralanabilir. Öğretmenler de ders planında şu adımlara dikkat etmelidir: Soruyu net bir şekilde öğrencilere yöneltmek, öğrencilerin değerlendirmelerinde yardımcı olacak fikir ve etkinlik için katkı sağlamak, öğrencilerin düşünmesini sağlayacak alt sorular sormak, öğrencileri sonuçları izlemeye ve yeniden değerlendirmeye özendirmek, sorgulamayı ve merakı uyandıran ders bileşenleri sağlamak, öğrencilerin düşünmesini istemek için her ders planı için yansıma aktivite çalışma kâğıtları sağlamak, böylelikle keşif yoluyla, öğrencilerin ne öğrendiklerini ve ilerledikçe neleri bilmeleri gerektiğini anlamalarına yardımcı olmak (Kozsalka, 1999).

Sonuç olarak, öğrencilerin yansıtıcı kapasitelerini geliştirmeleri için yansıtıcı öğrenme deneyimlerine maruz bırakmak ve sınıf içinde yapılacak etkinlikleri öğrencilerin öz değerlendirmelerini yapabilecekleri şekilde düzenlemek büyük önem taşımaktadır (Schon, 1987). İşbirliğine dayalı öğrenme modeli uygulanırken öğrenciler hem bireysel hem de grup ile birlikte yürütülen aktivitelerin tamamlanmasından sorumludurlar. Bu aşamada birey kendi öğrenme sorumluluğunu taşımakla beraber aynı zamanda grup başarısından da sorumludur. Aktiviteler sonrasında yapılan bireysel ve grup değerlendirmeleri sonucunda, öğrencilerin özdüzenleme ve üstbilişsel becerilerinin geliştiği varsayılmaktadır. Bu amaçla bu çalışmada, bağımlı değişken olarak yansıtıcı düşünme günlükleri ve değerlendirme formlarından yararlanılmıştır.

2.3.4. Algılanan Araçsallık

Bireylerin gelecekle ilgili beklentileri ve motivasyonları, yine gelecekle ilgili amaçlarına ulaşmadaki başarılarını etkilemektedir. Literatürde “gelecek zaman perspektifi” ve onun alan odaklı boyutunu oluşturan “algılanan araçsallık”

kavramı, spesifik olarak öğrenme ile ilgili motivasyon teorisine dayanmaktadır. Gelecek zaman perspektifinin değer, bağlılık, genişlik, ve algılanan araçsallık olmak üzere çeşitli boyutları vardır. Değer, bireyin uzak gelecekte ulaşmak istediği hedefe verdiği değer artmasıyla motivasyonu artırarak başarıyı elde etmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Bağlılık, bireyin şimdiki faaliyetleri ile gelecekteki amaçları arasında ilişki kurması olarak tanımlanmaktadır (Husman ve Shell,1996; Husman, 1998; Jenkins-Marsan, 1999).

Genişlik, bireyin hedeflediği geleceğin uzaklığını ifade etmektedir. Bireylere göre değişen bir kavramdır. Bazı bireyler uzun vadeli planlara ve ona göre de motivasyona sahip iken, bazı bireyler daha yakın vadeli planlara ulaşmaya motive olurlar. (Nuttin ve Lens, 1985) Şimdiki eylemlerine gelecekteki amaçlarına ulaşmak için araç olarak algılanmasına ise “algılanan araçsallık” kavramı olarak tanımlanmaktadır (Husman ve Shell, 2008). Algılanan araçsallık, bireyin gelecekteki elde etmek istediği amacına ulaşmak için şimdiki görevlerini yerine getirebilmesi için sahip olduğu yetenek ve motivasyondur. Birey şimdiki görevlerini hedefine ulaşmak için bir araç olarak algılıyorsa, bu görevlerini yerine getirme motivasyonu o kadar yüksek olacaktır.

Algılanan araçsallık tarafından motive olan bireyin bu motivasyonunun dışsal bir faktör olabileceği de belirtilmektedir. Şöyle ki, okuldaki görev ve sorumluluklarını gelecekteki amaçlarını elde etmek için gerçekleştiren öğrenciler içsel değil dışsal olarak etkilenmektedir. Örneğin, veteriner olmak isteyen bir öğrenci için matematik dersini iyi bir veteriner olmak için gerekli görmeyebilir ancak aynı dersi üniversiteye girebilmek için gerekli görerek dışsal olarak motive olabilir. Bu araçsallık, dışsal araçsallık olarak tanımlanmaktadır.(Husman ve Lens, 1999).

Hem içsel hem de dışsal araçsallık, öğrenci motivasyonunu amaca ulaşmada olumlu olarak etkilemektedir. Öğrenci derslere ne için çalıştığını ve ne elde edeceğini bilmeksizin sadece “çalış, çünkü önemli” şeklindeki tavsiyeler ile motive olamamaktadır. Öğrenci eğer çalışmayı, gelecek planları için değer verdiği bir eylem olarak görmüyorsa, hiçbir tavsiye o öğrenciye motivasyonel anlamda katkı sağlamayacaktır.

2.4. İlgili Araştırmalar

Aşağıda işbirliğine dayalı öğrenme modeline yönelik yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.4.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde ülkemizde İşbirliğine dayalı öğrenmeye yönelik yapılan araştırmalar ele alınmıştır.

Aıkğöz (1993) tarafından İşbirliğine dayalı öğrenme ve geleneksel öğretimin üniversite öğrencilerinin öğrenme ve hatırd tutma düzeyleri ile duyuşsal özellikleri üzerindeki etkilerini inceleyen bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2000-2001 öğretim yılı bahar döneminde üniversitede eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama araçları olarak, ön-ünite testi, ünite testi, öğrenci kompozisyonları kullanılmıştır. Çalışmanın sonucun geleneksel öğretim etkinlikleri ile kıyaslandığında, İşbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden birlikte soralım birlikte öğrenelim tekniğinin, öğrencilerin öğrenmelerinde kalıcılığı sağlamada, akademik başarı düzeylerini ve duyuşsal özelliklerini arttırmada daha olumlu etkilere sahip olduğu belirlenmiştir.

Bilgin ve Karaduman (2005) işbirliğine dayalı öğrenmenin 8. Sınıf öğrencilerinin Fen Dersine karşı tutumlarını incelemeye yönelik bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. 55 öğrenci ile 2003-2004 öğretim yılında gerçekleştirilen çalışma 15 hafta boyunca uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “yaparak- yaşayarak” etkinlikleri ile desteklenen fen dersine karşı tutumlarına etkisini ölçmek için her iki gruba da Fen Tutum Ölçeği (FTÖ) ön ve son test olarak uygulanmıştır. Verilerin analizinde betimlemeli istatistik ve değişkenli varyans analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin fen dersine yönelik tutumlarını geliştirmede deney grubu lehine anlamlı bir farka sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin aktif konumda olduğu işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımında, öğrencilerin etkinlikler esnasında bilgi alişverişi yaparak, tartışarak öğrenme sürecine katkıda bulunmaları derse karşı olan ilgilerini arttırmıştır.

Bozkurt vd. (2008) tarafından Fen ve Teknoloji dersinde işbirliğine dayalı öğrenmenin akademik başarıya olan etkisini inceleyen bir araştırma yapılmıştır. Deneysel bir uygulama olup 6. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde altı hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu deneme modelinde tasarlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar başarı testi kullanmışlardır. Araştırmanın sonucunda deney grubunun, kontrol grubuna kıyasla akademik başarı anlamında daha etkili sonuçlar ortaya koyduğu saptanmıştır.

Arslan (2008) araştırmasını 2006-2007 öğretim yılı bahar döneminde uygulamış ve çalışma grubunu 3 deney ve 1 kontrol grubundan oluşan 7.sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmasında işbirliğine dayalı öğrenme modelinden Jigsaw II ve Jigsaw IV yöntemlerinin öğrencilerin erişim kalıcılık, öz yeterlik inancına ve öz düzenleme becerisine etkisini incelemiştir. 10 hafta boyunca yürütülen araştırmanın sonucunda Jigsaw II, Jigsaw IV ve Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri yöntemlerinin öğrencilerin erişim düzeylerinin yükselmesinde geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Kalıcılık konusunda ise deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılıklar saptanmamıştır. Ayrıca geleneksel yöntemle kıyaslandığında uygulanan tekniklerin işbirliğine dayalı öğrenme sürecinde öğrencilerin öz yeterlik inançları üzerinde olumlu bir etkiye sahipken öz düzenleme becerileri üzerinde ise herhangi bir olumlu bir etkiye sahip olmadıkları belirtilmiştir.

Uysal (2009) ilköğretim Türkçe dersinde işbirliğine dayalı öğrenmenin erişim, eleştirel düşünce ve yaratıcılık becerilerine etkisi üzerine bir çalışma yapmıştır. Araştırmada deneysel araştırma modellerinden Solomon deneme modeli kullanılmıştır. İki deney ve iki kontrol grubu oluşturulmuş olup deney ve kontrol gruplarından sadece bir tanesine ön-test uygulamıştır. Araştırma 2006-2007 eğitim ve öğretim yılı Bahar döneminde bir ilköğretim okulunun 4. Sınıf öğrencileri üzerinde uygulanmış olup deney grubunda 85, kontrol grubunda 89 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonunda Uysal (2009), İşbirliğine dayalı öğrenmenin yazma becerisi, eleştirel düşünme becerisi, öz düzenleme becerisi ve yaratıcı düşünme becerileri açısından deney ve kontrol grupları üzerinde anlamlı fark yarattığını ortaya koymuştur.

Ersozlu ve Kazu (2011) tarafından işbirliğine dayalı öğrenme etkinlikleriyle desteklenmiş yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinliklerin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarılarına etkisini inceleyen bir çalışma yapılmıştır. Yarı deneysel desende tasarlanan araştırma ön test- son test kontrol gruplu modele göre düzenlenmiştir. Veri toplama aracı olarak, akademik başarı testi kullanılmıştır Yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi için öğrenme günlükleri ve sorgulama stratejileri kullanılmıştır. Kullanılan akademik başarı ölçeği bilişsel alan; bilgi, kavrama, uygulama ve analiz düzeylerini içeren soruları kapsamaktadır. Araştırmanın sonucunda bilginin ezberlenip, hatırd tutulduğu bilgi düzeyi düşünme becerilerinde yansıtıcı düşünmenin önemli bir farklılaşmaya sahip olmadığı belirtilmiştir. Fakat deney grubu kavrama, uygulama, analiz düzeylerinde toplam başarı puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu ileri sürülmüştür. Diğer bir deyişle, araştırma yansıtıcı düşünme etkinliklerinin anlamlı öğrenmeyi destekleyerek üst düzeylerde düşünmenin geliştiğini ortaya koymuştur.

Gelici ve Bilgin (2011) yaptıkları çalışmada işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrenci takımları başarı bölümleri, küme destekli bireyselleştirme ve takım oyun turnuva tekniklerinin ilköğretim yedinci sınıfta matematik dersinde öğrenciler üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma uygun örnekleme yolu ile seçilen 116 öğrenci ile 6 hafta boyunca yürütülmüştür. Araştırmacılar, uygulama esnasında karşılaşılan problemlerin araştırılması ve çözüm üretilmesi amacıyla yararlanılan nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan eylem araştırması yaklaşımını yöntem olarak belirlemiştir. Veri toplama aracı olarak ise öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla İşbirlikli Öğrenme Tekniklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri Formu'nu kullanmışlardır. Öğrencilerin bu forma vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda toplanan veriler frekans ve yüzde tabloları oluşturularak analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda, 3 deney grubunda yer alan öğrencilerin birçoğunun uygulanan tekniklere dair görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür. Öğrenciler, derslerde uygulanan farklı tekniklerin öğrenmelerini kolaylaştırıp daha eğlenceli hale getirdiğini ve matematik dersine dönük kaygılarının azaldığını belirtmişlerdir. Kendilerine olan güvenlerinin gelişmesi sayesinde çözdükleri soru sayısında artış olduğunu vurgulamışlardır. Olumlu görüşlerin değerlendirme sonucunda fazla olduğu görülmesine rağmen, grup çalışmasında grup

arkadaşlarının performansından ve sınıfta oluşan gürültüden rahatsız olan öğrenciler de mevcuttur.

Güngör ve Özkan (2011) tarafından yapılan çalışmada işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının Fen ve Teknoloji öğretimindeki etkisi incelenmiştir. Yedinci sınıfta öğrenim gören 101 öğrenci ile yürütülen çalışmada öğrencilerin uygulanan yönteme ilişkin görüşlerini almak adına “İşbirlikli Öğrenme Tekniklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri” Formu kullanılmıştır. Yapılan değerlendirmeler, araştırma ödevlerinin, birlikte yapılan etkinliklerin ve çalışma yapraklarının öğrencilerin derse dönük bakış açısını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Aksoy ve Gürbüz (2012) çalışmalarına 6. Sınıf Fen ve Teknoloji dersinde işbirliğine dayalı öğrenme modeline ait yöntemlerinden biri olan Grup Araştırması yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemlerini karşılaştırarak öğrencilerin akademik başarı seviyelerindeki değişimi belirlemeye çalışmışlardır. 2010-2011 eğitim- öğretim yılında uygulanan araştırma 32 deney grubu, 30 öğrenci de kontrol grubu olmak üzere toplam 62 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma modeli olarak deneysel araştırma modellerinden biri olan “eşit olmayan kontrol grubu deseni” kullanılmıştır. Uygulamada veri toplama aracı olarak 25 sorudan oluşan Akademik Başarı Testi kullanılmıştır. Öğrencilerin ABT ön test ve son test puanları istatistiksel olarak değerlendirildiğinde deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarında artış olduğu görülmüştür. Aynı zamanda uygulama esnasında öğrencilerin yapmış oldukları kapsamlı araştırmalar, grup sunumları ve konuya ilişkin gruptaki bilgi eksikliklerini tamamlamak adına yaptıkları tartışmalar sonucu akademik başarıya ek olarak grup içi pozitif bağımlılığın, bireyler arası iletişimin ve başarıya odaklanma seviyelerinin arttığı gözlenmiştir.

Batdı (2013) tarafından yapılan araştırmanın amacı, işbirliğine dayalı öğrenmenin yabancı dil öğretimindeki önemine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin İngilizce dersinde sosyal, bilişsel, duyuşsal ve motivasyon alt boyutları üzerindeki rolünün incelenmesi hedeflenmiştir. Bu çalışma tarama yöntemi kullanılan nicel bir çalışmadır. 2011-2012 öğretim yılında yapılan araştırmaya 72 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, işbirliğine dayalı öğrenmenin hem dil öğrenim sürecini

hem de öğrencilerin sosyal etkileşimini olumlu yönde desteklediğini ortaya koymuştur. Aynı zamanda çalışma bulguları öğrencilerin bilişsel açıdan da farkındalıklarının arttığına işaret etmektedir. İşbirliği ile yapılan çalışmalarda, öğrenciler daha rahat oldukları için psikolojik anlamda da yöntem öğrenmeyi destekler niteliktedir. Bu durum aynı zamanda duygu ve düşünce ifadesi üzerinde pozitif etki sağladığı için yöntemin duyuşsal alandaki gelişmeyi de desteklediği belirtilmektedir.

Özdemir (2014) yabancı dil öğretiminde öz düzenlemeli öğrenme yönteminin ve işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden biri olan “Jigsaw IV (Ayrılıp Birleşme IV)” tekniğinin, öğrencilerin yeni bir dil bilgisi (grammar) yapısını öğrenme becerileri ve İngilizce dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini ölçmeyi amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Araştırma 2011-2012 akademik yılı bahar döneminde, üniversite hazırlık sınıfında öğrenim gören toplam 40 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. 5 haftayı kapsayacak biçimde uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerle “Öz Düzenlemeli Jigsaw IV” tekniği uygulanırken, kontrol grubunda dersler geleneksel yöntemle işlenmiştir. Veri toplama araçları olarak başarı testi, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ve görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, “Öz Düzenlemeli Jigsaw IV” tekniğinin öğrencilerin başarıları üzerinde geleneksel yöntemle göre anlamlı derecede olumlu yönde etkili olduğu, tutumları üzerinde ise anlamlı bir farka sahip olmadığı saptanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin öz düzenleme becerilerini bağımsız çalışmalarında da kullandıkları belirlenmiştir.

Gürbüz vd., (2015) işbirliğine dayalı öğrenme modelinin uygulanmasında kullanılan Jigsaw (Birleştirme), grup araştırması, okuma-yazma-sunma yöntemlerinin 6. Sınıf sosyal bilgiler dersindeki etkisini incelemişlerdir. Grup Araştırması grubunda 22, Jigsaw grubunda 24, Okuma-Yazma-Sunma grubunda 20 ve geleneksel öğretimin yapıldığı grupta 22 olmak üzere çalışmada 88 öğrenci yer almıştır. 6 hafta devam eden uygulamada araştırmacı tarafından geliştirilen ve her biri beş puan değerinde toplam 16 sorudan oluşan Akademik Başarı Testi (ABT) kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre kontrol grubu ve deney grubunda yer alan Jigsaw, Grup Araştırması, OYS grupları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Çolak (2015) çalışmasında, farklı öğrenme şekillerine sahip olan öğrencilerin takım çalışmasında bulduklarında kullanılan işbirliğine dayalı öğrenme stratejisinin etkililik oranını ölçmeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu üniversitede öğrenim görmekte olan ve Özel Öğretim Metotları dersini alan 39 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin öğrenme stratejilerini değerlendirmek için Grasha Riechmann Öğrenci Öğrenme Metotları Envanteri ve Çalışma Süreci Anketi kullanılmıştır. Çalışma 6 haftayı kapsamaktadır. Elde edilen analiz sonuçları, bağımsız çalışmaya alışık ve negatif düşünceye sahip olan öğrencilere göre işbirliğine ve rekabete dayalı öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin test sonuçlarının daha iyi olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla işbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinin farklı öğrenme tekniklerine sahip öğrenciler için daha etkili öğrenme ortamları sunduğunu belirtmek doğru olacaktır.

Pesen ve Bakır (2016) tarafından yapılan çalışma, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki etkisini incelemeyi hedeflemiştir. 2014–2015 öğretim yılında toplam 56 öğrenci ile birlikte 4 hafta boyunca uygulanmıştır. Bir deney ve bir kontrol grubu ile birlikte yürütülen çalışma öntest-sontest kontrol gruplu deneysel modele göre şekillendirilmiştir. Çalışmada öğrenci takımları başarı bölümleri ve takım oyunu turnuva teknikleri kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan alan testinin analizi t- testi ile yapılmıştır. Yapılan değerlendirmelere göre, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı ile ders işleyen deney grubu öğrencileri ile geleneksel yaklaşıma göre ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin son-test başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Arslan ve Zengin (2016) işbirliğine dayalı öğrenmenin laboratuvar uygulamaları dersi alan üniversite öğrencilerinin bilimsel ve sosyal becerileri üzerindeki etkisini ölçmeyi amaçlayan bir çalışma yürütmüşlerdir. 2010-2011 öğretim yılında 99 öğrencinin katıldığı çalışmada veri ölçme aracı olarak gözlem formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İçerik analizi ile değerlendirilen veri analizi sonucunda işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin bilimsel ve sosyal becerileri üzerinde anlamlı bir farka sahip olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca, elde edilen veriler takım çalışmasının, motivasyonu, olumlu eleştiriyi ve takım üyelerinin yardımlaşma becerilerini arttırdığını göstermektedir.

2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde yurt dışında işbirliğine dayalı öğrenmeye yönelik yapılan araştırmalar ele alınmıştır.

Sharan ve Sharan (1990) grup araştırmaları yönteminin diğer işbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerine göre daha etkili olduğunu ortaya koyan bir araştırma yapmıştır. Verilen konular grup üyeleri arasında paylaştırılmış ve öğrenciler yaptıkları araştırma sonucunda bulduklarını sentezleyerek grup olarak sınıfa sunum yapmışlardır. Öğrenciler konularını araştırırken 6 aşama uygulamışlardır. Çalışmalar değerlendirilirken, öğrencilerin yeni karşılaştıkları probleme karşı bilgiyi nasıl kullandıkları, kaynak kullanma, sonuç çıkarma ve süreci nasıl kullandıklarına dönük kriterler belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, planlamada, araştırma sürecinde ve sentezleme sürecinde öğrenciler özgürce iletişim kurdukları için grup araştırma yönteminin öğrencilerin bireysel olarak çalışmalarına kıyasla daha etkili olduğu saptanmıştır.

Mettingly ve Vansickle (1991)'de yaptıkları çalışmalarında işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden biri olan Jigsaw II tekniğinin 9. Sınıf coğrafya dersine dönük akademik başarıyı etkileyip etkilemediğini ölçmüşlerdir. Çalışma rastgele seçilen ve 23 kişiden oluşan bir kontrol grubu ve 22 kişiden oluşan bir deney grubu ile yürütülmüştür. Katılımcıların ortalama yaş grubu 14'tür. Uygulama 9 hafta sürmüş ve müfredatın dokuzuncu ünitesi olan "Asya" konusu ile ilişkilendirilmiştir. Öğrenciler 4 kişilik gruplara ayrılmışlardır. Öğrencilerin planlama ve uygulamada daha aktif olduğu düşünüldüğü için Jigsaw II metodu seçilmiştir. Uygulama öncesinde öğrencilerin denkliklerini ölçmek için 3 tane öntest yapılmıştır. Yapılan son test ise öğrenilen üniteyi kapsayan sorulardan oluşmuştur. Elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucu geleneksel öğrenme yöntemi ile kıyaslandığında işbirliğine dayalı öğrenmenin akademik başarıyı arttırmada büyük rol oynadığı gözlenmiştir. İyi planlanmış işbirliğine dayalı öğrenme etkinlikleri ile yürütülen derslerin sosyal derslerin başarısı üzerinde önemli etkisi olduğu ileri sürülmüştür.

Temperly (1994) işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden olan jigsaw yönteminin anatomi ve fizik derslerinde öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisini

inceleyen bir araştırma yapmıştır. 39 öğrenciden oluşan çalışma grubunun yer aldığı dersler ve sınıf ortamı Jigsaw yöntemine göre şekillendirilerek işlenmiştir. Araştırmanın sonucunda elde edilen verilere göre öğrencilerin başarı testlerinden aldıkları puanların, anlamlı bir şekilde yükseldiği saptanmıştır.

Nichols ve Hall (1995) işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden biri olan öğrenci takımları başarı bölümlerinin, lise geometri derslerinde öğrenci motivasyonu ve akademik başarıya etkisini incelemişlerdir. Çoğunluğu 10.sınıf öğrencisi olan 90 öğrenci rastgele olarak 1 kontrol grubu ve 2 deney grubu oluşturacak şekilde gruplanmıştır. Öğrencilerin geometri dersine yönelik başarıları IOWA testi ve öğretmenler tarafından hazırlanmış sınavlarla değerlendirilmiştir. 83 maddeden oluşan bir anket ön-test, son-test ve kalıcılık testi olarak öğrencilerin yeterliliklerini, gerçek değeri, hedeflere dönük eğilimlerini ve bilişsel süreçlerini ölçmek için kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla, geometri başarıları, geometri öğrenimine dönük tutumları, öğrenme hedeflerine ulaşma eğilimleri ve bilişsel stratejileri kullanma süreçleri açısından daha başarılı olduğu görülmüştür.

Vaughan (2002) çalışmasında işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden biri olan öğrenci takımları başarı bölümleri yöntemini kullanmıştır. Araştırma, işbirliğine dayalı öğrenmenin farklı etnik gruplardan oluşmuş 5. Sınıf öğrencilerinde matematik dersine yönelik tutumunu ölçmeyi hedeflemiştir. Araştırma deseni olarak, tek gruplu ön-test son-test deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada 12 hafta boyunca yürütülmüştür. Tutum ölçeği, ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Verilerin analizi sonucunda işbirliğine dayalı öğrenme tekniğinin öğrencilerin tutumlarında önemli bir ilerlemeye neden olduğu tespit edilmiştir.

Ghaith ve Bouzeineddine (2003) tarafından yapılan çalışmada, okuma becerisine yönelik tutum, akademik başarı ve işbirliğine dayalı öğrenme modeli-Jigsaw II tekniğine dönük öğrenci algısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, 111 EFL öğrencisinden oluşan 27 takım ile birlikte yürütülmüştür. Uygulama öncesinde tüm katılımcılara okuma başarı testi ön test olarak uygulanmıştır. Test çoktan seçmeli, doğru-yanlış ve kısa cevaplı sorulardan oluşturulmuştur. 12 hafta boyunca yürütülen çalışma sonucunda öğrenci okuma

becerisini test etmek amacıyla okuma başarı testi son test olarak uygulanmıştır. Veri ölçme aracı olarak anlam ayırdedici ölçek ve işbirliğine dayalı öğrenmeye yönelik öğrenci tutumunu ölçmek için bir anket kullanılmıştır. Veriler MANCOVA ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler okuma becerisi, bireyin kendine ve okula yönelik tutumu ve okuma başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Okuma becerisine karşı olan olumlu tutum aynı zamanda okula yönelik olumlu bir tutum ile ilişkilendirilmiş ve birey okuduğu materyali anlama becerisi üzerinde de anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu ortaya konmuştur. İkinci olarak ileri sürülen sonuca göre ise öğrencilerin işbirliğine dayalı öğrenmeye yönelik tutumlarının okuma becerisi ve okuma başarısı ile anlamlı bir ilişkiye sahip olmadığı yönündedir.

Ghaith ve Malak (2004) uyguladıkları çalışmada Jigsaw II tekniğinin üniversite EFL öğrencileri okuma becerisi üzerindeki etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Çalışma 48 öğrenci ile birlikte 5 hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırma deseni olarak ön-test ve son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmada ön-test olarak 12 maddeden oluşan okuma başarı testi kullanılmıştır. Son-test olarak ise 5 okuma parçasına dayanarak hazırlanmış 50 soruluk bir okuma başarı testi kullanılmıştır. Bu testteki sorulardan 16 tanesi kelime bilgisini, 34 tanesi ise daha üst düzey kavramayı ölçmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Okuma başarı testinden elde edilen veriler MANCOVA kovaryans analizi ile değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler işbirliğine dayalı Jigsaw II tekniğinin kelime bilgisi ve genel okuma becerisi üzerinde deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya koyduğu yönündedir. İşbirliğine dayalı olarak yapılan okuma etkinliklerinin öğrencilerin bilişsel akıl yürütme becerilerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Cheng ve Chen (2008) Tayvan da bulunan bir Teknik Üniversitede 98 öğrenciden oluşan bir çalışma grubu ile yarı deneysel bir çalışma yapmıştır. Çalışması 18 hafta boyunca sürmüş ve deney grubunda işbirliğine dayalı öğrenme yöntemleri kullanılmış, kontrol grubunda ise geleneksel yöntem ile dersler işlenmeye devam etmiştir. Araştırmanın sonucunda, araştırmacılar deney grubundaki öğrencilerin derse ve öğrenmeye olan tutumlarında, kontrol grubuna göre anlamlı bir fark olduğunu saptamışlardır.

Tuan (2010) işbirliğine dayalı öğrenmenin yabancı dil öğretiminde etkililiği üzerine yaptığı araştırmasında öğrencilerin dil yeterlilikleri, öğrenme yöntemleri ve öğrenim sürecine dahil olmaları üzerine odaklanmıştır. Biri kontrol diğeri deney grubu olmak üzere üniversite 1.sınıfta yabancı dil üzerine eğitim alan 77 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubu öğrencileri daha önceden 14 haftalık okuma dersi almış öğrencilerden oluşturulmuştur ve kontrol grubu ve deney grubu okuma başarı testinde aldıkları puanlara göre belirlenmiştir. Kontrol grubu geleneksel yöntem ile derslerini işlerken, deney grubunda işbirliğine dayalı öğrenme teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, bireyselleştirilmiş etkinliklerle kıyaslandığında işbirliğine dayalı öğrenme teknikleri ile yapılan grup çalışmalarında öğrencilerin ilerlemeye daha açık olduğu saptanmıştır.

Gillies ve Boyle (2010) yaptıkları çalışmayı ortaöğretim düzeyinde görev yapan 10 öğretmen ile birlikte yürütmüşlerdir. Sınıflarında işbirliğine dayalı öğrenmeyi kullanan bu öğretmenler ile yaptıkları görüşmeler doğrultusunda araştırmacılar, uygulanan yöntemin etkililik oranını ve uygulama zorluklarını incelemişlerdir. Uygulama süreci ve zorlukları üzerine olan öğretmen algıları üzerine odaklanmışlardır. Öğretmenler, 6 ve 9. Sınıf düzeyinde eğitim veren 5 farklı okuldan seçilmiştir. Yeni uygulamalara açık, alanında uzman olarak tanımlanan bu öğretmenlerden 3 tanesi 6. Sınıf, 3 tanesi 7. Sınıf ve diğer 4 öğretmen de 8. Sınıf düzeyinde çalışmaktadır. Uygulama süreci öncesi tüm öğretmenler işbirliğine dayalı öğrenme modeli uygulama basamaklarını 2 gün süren bir çalışma ile öğrencilerine tanıtmışlardır. Uygulama süreci 4-6 hafta sürmüştür. Uygulama sonrası öğretmenlerle 10 adet açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşme içerikleri, uygulama, grup oluşumu, sorumluluk, öğrenci hazırlığı, değerlendirme ve yöneme ilişkin öğretmen deneyimlerini kapsayan 6 temaya bölünerek değerlendirilmiştir. Elde edilen yorumlara göre tüm öğretmenler işbirliğine dayalı öğrenme modelinin küçük gruplarda çok iyi sonuç verdiğini, öğrencilerin başarı düzeylerinin arttığını ve dersi daha etkili biçimde şekillendirdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin sosyal ilişkilerinin geliştiği ve zorluklarla nasıl birlikte mücadele etmeleri gerektiğini öğrendikleri gözlenmiştir. Öğrencileri grup çalışmasına

adapte etmek, zamanı verimli kullanmak, öğrencileri motive edebilecek etkinlikleri hazırlayabilmek ise yöntemin güçlükleri olarak belirtilmiştir.

Tsay ve Brady (2010) işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden takım destekli öğrenmenin iletişim araştırma metotları dersinde başarı hissi ve not algısının öğrenciler üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma 24 üniversite öğrencisi ile yapılmıştır. Dönem başında 4- 6 kişiden oluşan gruplar oluşturulmuştur ve 4 hafta sürmüştür. Sınıf içi etkinliklere ek olarak, öğrencilerden sınıf dışında da araştırma soruları önerip bu sorulara uygun yöntem geliştirmeleri, veri toplayıp veriler üzerine tartışmaları ve sonuca ulaşmaları istenmiştir. Çalışmanın verileri 13 maddeden ve 7 alt boyuttan oluşan öğrenci katılım formu ile toplanmıştır. Alt boyutlarda ölçülmek istenen kriterler; grup süreci, motivasyon, rekabet, güvenilirlik, sorumluluk alma, etkileşim ve iletişim becerilerini kullanma şeklinde temalandırılmıştır. Akademik başarıyı ölçmek adına aynı zamanda uygulama öncesi ve sonrasında değerlendirme testleri yapılmıştır. Öğrenciler başarı testlerini önce bireysel daha sonra da grup arkadaşları ile birlikte yapmışlardır. Öğrencilerin grup başarı değerlendirmeleri, bireysel testleri, grup testleri, uygulama süresince yaptıkları projeler, sınıf içi etkinlikleri ve dersin final sınavından aldıkları notun yüzde 20' si şeklinde hesaplanmıştır. Çalışma sonuçları, işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarını ve iletişim becerilerini arttırdığını ortaya koymaktadır. Araştırmalar olumlu bağlılığın grup başarısı üzerinde çok önemli olduğunu ortaya koysa da yaptıkları bu çalışmada araştırmacılar, öğrencilerin alacakları notu ve grup başarısını daha çok önemsediklerini ileri sürmektedirler. Yöntem hakkında belirtilen bir diğer nokta da öğrencilerin grup çalışmasına dönük ortaya koyduğu eleştiriler olmuştur. Bazı öğrencilerin grubu yavaşlatması, kendine güveni olmayan öğrencilerin etkinliklerde istekli olmaması ve bu nedenle öğrencilerin birbirini küçümsemesi yöntemin negatif yönleri olarak görülmüştür.

Hsiung (2012) işbirliğine dayalı öğrenme ve bireysel öğrenme yöntemlerini karşılaştırarak etkiliklerini ölçen bir çalışma yapmıştır. Araştırmada önemsenen nokta hem öğrenme metodunun etkililiği hem de etkinliklere ayrılan süre olmuştur. Çalışma makine mühendisliği bölümünde öğrenim görmekte olan 42 öğrenci ile yürütülmüştür. Rastgele olarak seçilen öğrenciler heterojen olarak

oluşturulan ve 3'er öğrencinin yer aldığı gruplara ayrılmıştır. 18 hafta boyunca yürütülen çalışmada öğrenciler hem normal derslerine hem de ders sonrası ödev uygulamalarına katılmışlardır. Araştırma ve gözlem sonuçları değerlendirildiğinde grupların olgunlaşması için yeterli zaman tanındığında bireysel öğrenmeye oranla öğrencilerin hem grup çalışmalarında hem de ödev ve testlerinde önemli bir başarı artışı gözlenmiştir.

Herrman (2013), işbirliğine dayalı öğrenmenin üniversitede verilen politika teorisi dersinde öğrenci sorumluluğu üzerine etkisini incelemiştir. Çalışmada üzerinde durulan temel sorular öğrencilerin işbirliğine dayalı öğrenme modelini nasıl algıladıkları ve yöntemin öğrencilerin derse katılımlarını ne kadar arttırdığı şeklindedir. Çalışma 14 haftalık öğrenim döneminin 10 haftası boyunca yürütülmüştür. Dönem başında öğrencilere çalışmanın amacı hakkında bilgi vermeksizin sadece bir uygulama yapılacağı bilgisi verilmiştir. Öğrencilerin öğrenme farklılıklarını ölçebilmek adına Çalışma Yöntemi Anketi kullanılmıştır. Uygulamanın hemen sonrasında ve uygulamadan 5 hafta sonra olmak üzere 2 kez veri değerlendirmesi yapılmıştır. Çalışma 234 öğrenci ile yapılmıştır fakat veri değerlendirmesinde her iki ankete de katılan 142 öğrencinin verileri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencinin derse katılımını arttırdığı fakat öğrencinin öğrenmeye yönelik yaklaşımında bir değişiklik sergilemediği gözlenmiştir.

Fekri (2016) çalışmasında işbirliğine dayalı öğrenme ve rekabete dayalı öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinde kelime öğrenimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma Tahran'da bulunan dört okuldaki 19-22 yaş aralığında, 45 öğrenci ile birlikte yürütülmüştür. Çalışma grubundaki öğrenciler Oxford Seviye Belirleme Sınavı'ndan (OPT) elde ettikleri puanlara göre bir kontrol ve iki deney grubu olmak üzere rastgele atanmışlardır. Deney gruplarından biri işbirliğine dayalı öğrenme, diğeri de rekabete dayalı öğrenme modeli ile eğitim almıştır. Kontrol grubu ise kelime öğrenimine geleneksel yöntemle devam etmiştir. Yapılan değerlendirmeler hem işbirliğine dayalı öğrenme hem de rekabete dayalı öğrenme stratejilerinin kelime öğrenimi üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Fakat elde edilen sonuçlar işbirliğine dayalı

öğrenmenin rekabete dayalı öğrenmeye göre kelime öğretiminde daha etkili olduğunu göstermektedir.

Zarrabi (2016) çalışmasında İngilizce dersinde işbirliğine dayalı öğrenmenin etkisini araştırmıştır. Çalışma grubu özel dil eğitim merkezlerinde eğitim gören ve rastgele seçilen 150 kız öğrenciden oluşmaktadır. Uygulama başında FCE testi uygulanan öğrenci sayısı 135'e düşmüş ve öğrenciler bir kontrol ve 1 deney grubu olmak üzere homojen bir şekilde atanmışlardır. Çalışma yarı deneysel bir çalışmadır. Çalışmanın öncesinde ve sonrasında FCE testi ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Uygulama her biri 90 dakika olmak üzere 20 ders süresini kapsayacak şekilde yürütülmüştür. Elde edilen veriler işbirliğine dayalı öğrenme ile yürütülen derslerin İngilizce dersindeki akademik başarıyı önemli derecede arttırdığını ortaya koymuştur.

Yurt içinde ve yurt dışında işbirliğine dayalı öğrenmeye yönelik çalışmalar incelendiğinde çalışmalarda daha yoğunlukla işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri, Jigsaw II, Grup Araştırması teknikleri kullanıldığı görülmektedir. Jigsaw tekniğinin geliştirilmiş diğer modelleri en az çalışılan teknikler olmuştur. Bu çalışmaya konu olan birlikte öğrenme tekniği işbirliğine dayalı öğrenme teknikleri içinde üzerinde çalışmalar mevcut olan bir tekniktir. Fakat günümüze kadar yapılan çalışmalar göstermektedir ki işbirliğine dayalı öğrenmenin etkisi daha çok Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler Derslerinde yoğun olarak incelenmiştir. Yabancı dil öğretiminde İşbirliğine dayalı öğrenmeye dönük yapılan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Ayrıca tek bir boyutu olmayan, okuyup anlayarak, kompozisyon yazarak, hedef dilin kültürel özelliklerini tartışarak kazanılan dil öğreniminde, birlikte öğrenme yöntemi daha uygun bir yöntem olarak düşünülmüştür. Çünkü dil iletişimi gerektirir ve ancak yoğun etkileşim halinde kazanılır. Öğrencilerin aktif biçimde sunumlar ve çeviriler yaptığı bu çalışmada birlikte öğrenme tekniği geleneksel yöntemle karşılaştırılmıştır.

İşbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinin etkililiğinin incelendiği çalışmalarda, bağımlı değişkenler olarak genellikle akademik başarı, öğrencilerin derse karşı tutumları ve sosyal beceri kazanma düzeyleri çalışılmıştır. Bu çalışmada ise sadece akademik başarı ve İngilizce dersine yönelik öğrenci

tutumları değil, öğrencilerin yazdıkları günlükler, yaptıkları bireysel ve grup değerlendirmelerle birlikte yansıtıcı düşünme becerisi ve aynı zamanda İngilizce dersini araçsal olarak algılama düzeyleri bağımlı değişken olarak çalışılmıştır.



3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma yansıtıcı düşünme etkinlikleriyle desteklenmiş işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden ‘birlikte öğrenme’ tekniğinin İngilizce dersinde uygulanmasının, dilbilgisi (gramer), okuma, dinleme ve kelime bilgisi öğrenimine etkisini incelemeyi amaçlayan yarı deneysel bir çalışmadır. Deneysel araştırmalar, neden-sonuç ilişkilerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etme amacıyla, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırmalardır (Karasar, 2002; Büyüköztürk vd., 2014). Araştırma denk olmayan kontrol gruplu öntest- sontest modeli kullanılarak yürütülmüştür. Bu modelde gruplar yansız atama yoluyla değil, hazır gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinden eşleştirilir ve gruplar işlem gruplarına seçkisiz atanırlar (Büyüköztürk vd., 2014). Bir deney, bir kontrol grubunun yer aldığı araştırmada kullanılan modelin simgesel görünümü Tablo 3.1. de verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmada Kullanılan Deneysel Model

G ₁	O _{1.1}	X	O _{1.2}
G ₂	O _{2.1}		O _{2.2}

G₁= Deney Grubu

G₂= Kontrol Grubu

O_{1.1} – O_{2.1} = Ön test

O_{1.2} – O_{2.2} = Son test

X=Bağımsız Değişken (İşbirlikli öğrenme modeli-birlikte öğrenme tekniği)
(Karasar, 2002’den uyarlanmıştır).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 öğretim yılında Zonguldak İli Kdz. Ereğli İlçesinde bulunan bir Anadolu Lisesi' nin 10. sınıfındaki iki farklı sınıfta öğrenim gören toplam 66 öğrenci oluşturmaktadır. Bu sınıflardan biri deney grubunu, diğeri ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan sınıf/şube belirlenmesinde yabancı dil (İngilizce) akademik yeterliliği birbirlerine yakın olma durumu göz önünde bulundurulmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde araştırmanın yürütüleceği okul yönetiminin araştırma sürecini desteklemesi, dersliklerin etkinlik uygulamalarına uygun biçimde düzenlenmesi, araştırmanın birlikte yürütüleceği öğretmenlerin çalışma koşulları, çalışmaya olan gönüllülüğü dikkate alınmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının cinsiyetlere göre dağılımı Tablo 3.2 de verilmiştir.

Tablo 3.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Gruplar	Sınıflar	Kız		Erkek		N
		N	%	N	%	
Deney	10/D	17	51,5	16	48,5	33
Kontrol	10/E	16	48,5	17	51,5	33

Tablo 3.2. de görüldüğü gibi deney grubunun 17'si (% 51,5) kız, 16'sı (%48,5) erkek öğrenciden oluşmaktadır. Kontrol grubunun 16'sı (% 48,5) kız, 17'si (%51,5) erkek öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubu ve kontrol grubu 33 öğrenciden oluşmaktadır ve cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde heterojen bir dağılım sergilediği söylenebilir.

3.2.1. Deneysel İşlemler İçin Çalışma Grubunun Oluşturulması

Deney ve kontrol gruplarındaki denkliğinin belirlenmesi için araştırmada kullanılan ölçeklerden alınan öntest puanları kullanılmıştır. Deneysel uygulama öncesinde deney grubu ve kontrol grubunun akademik başarı, tutum, yansıtıcı düşünme ve algılanan araçsallık giriş özellikleri açısından aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız gruplar için t testi ile belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubuna ait bağımsız gruplar için t testi sonuçları Tablo 3.3. de verilmiştir.

Tablo 3.3. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Sonuçlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

		Grup	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
AKADEMİK BAŞARI	Alt Boyut	Deney	33	21,24	5,06	64	0,156	0,876
		Kontrol	33	21,48	7,33			
TUTUM	Genel özellikler	Deney	27	3,80	0,66	52	1,490	0,142
		Kontrol	27	3,53	0,68			
	İlgi çekicilik	Deney	27	3,51	0,82	52	0,778	0,442
		Kontrol	27	3,68	0,79			
	İşleyiş tarzı	Deney	27	4,12	0,34	52	0,162	0,872
		Kontrol	27	4,10	0,48			
	Toplam	Deney	27	3,98	0,47	52	1,591	0,118
		Kontrol	27	3,77	0,49			
YANSITICI DÜŞÜNME	Yansıtma	Deney	33	3,77	0,70	64	0,913	0,364
		Kontrol	33	3,62	0,64			
	Kritik yansıtma	Deney	33	3,07	0,64	64	1,202	0,234
		Kontrol	33	2,88	0,63			
	Toplam	Deney	33	3,42	0,54	64	1,325	0,190
		Kontrol	33	3,25	0,50			
ALGILANAN ARAÇSALLIK		Deney	33	3,92	0,53	64	0,937	0,352
		Kontrol	33	3,76	0,80			

Tablo 3.3. incelendiğinde akademik başarı, tutum, yansıtıcı düşünme ve algılanan araçsallık bağımsız değişkenleri açısından istatistiksel olarak deney ve kontrol grupları arasında 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Buna göre deney ve kontrol grubunun deneysel işlem öncesinde akademik başarı, İngilizce dersine yönelik tutum, yansıtıcı düşünme becerisi ve algılanan araçsallık bakımından denk oldukları söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde veri toplama araçları olan akademik başarı testi, İngilizceye yönelik tutum ölçeği, yansıtıcı düşünme ölçeği ve algılanan araçsallık ölçeği hakkında bilgiler verilmiştir.

3.3.1. Başarı Testi

İşbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden birlikte öğrenme tekniğinin öğrencilerin akademik başarısına etkisini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Başarı testi geliştirilirken öncelikle 10. sınıf İngilizce öğretim programı incelenmiştir. Ünitelerdeki kazanımlar, kazanımların yoğunluğu, kazanımlara ayrılan ders saati gibi faktörler göz önünde bulundurularak “Adventure” teması deneysel uygulamanın gerçekleştirileceği ünite olarak belirlenmiştir. Adventure teması “Asking for detailed information”, “Taking part in interviews”, “Talking about past and present”, “events/experiences”, “Making reservations”, “Exchanging ideas and plans”, “Asking for approvals and/or confirmations”, “Asking for and giving directions” gibi işlevleri esas alan gramer konusu olarak da “Present Perfect Tense” konusunu esas alan bir temadır. Bu nedenle present perfect tense öğretiminin esas alındığı ünite araştırmacı tarafından kazanımlara uygun çoktan seçmeli test soruları yazılmıştır. Soruların yazılmasında ders kitabı, öğrenci çalışma kitapları, yardımcı kaynaklar, ulusal düzeyde yabancı dil sınav sorularından da yararlanılmıştır. Soruların yazılmasında “gramer”, “okuduğunu anlama”, “dinlediğini anlama” ve “kelime bilgisi” gibi 4 ana bölüme dayalı 75 soru yazılmış daha sonra uzman görüşüne sunulmuştur. Soruların kapsam geçerliliği ve öğrenci düzeyine uygunluğunu belirlemek amacıyla 1 İngilizce öğretmeni, 3 yabancı dil (İngilizce) öğretmeni, 2 eğitim programları ve öğretim alanı uzmanından görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda 75 çoktan seçmeli test sorusundan oluşan deneme formuna son şekli verilmiştir. Deneme formu, uygulamanın yapılacağı ortaöğretim kurumunun 11. ve 12. sınıfına devam eden 227 öğrenciye uygulanmış ve bu öğrenciler üzerinden elde edilen verilerden madde analizi yazılmıştır. Madde analizinde her bir sorunun öğrencilere ne derece zor geldiğini belirlemek amacıyla madde güçlük indeksleri incelenmiştir. Aynı zamanda test maddelerinin ayırtedicilik düzeylerini ortaya koyabilmek amacıyla madde ayırtedicilik indeksi değerleri de incelenmiştir.

Tablo 3.4. Akademik Başarı Testi-Nihai test Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Madde Güçlük İndeksi (pj)	Madde Ayırtedicilik İndeksi (rjx)	Madde No	Madde Güçlük İndeksi (pj)	Madde Ayırtedicilik İndeksi (rjx)
1	0,37	0,34	28	0,28	0,53
2	0,72	0,31	29	0,39	0,50
3	0,53	0,40	30	0,50	0,37
4	0,44	0,37	31	0,41	0,46
5	0,45	0,55	32	0,40	0,37
6	0,43	0,37	33	0,54	0,53
7	0,49	0,38	34	0,78	0,36
8	0,41	0,47	35	0,60	0,42
9	0,26	0,61	36	0,71	0,49
10	0,50	0,61	37	0,65	0,62
11	0,29	0,45	38	0,74	0,60
12	0,30	0,43	39	0,65	0,41
13	0,60	0,37	40	0,78	0,43
14	0,63	0,60	41	0,84	0,58
15	0,49	0,38	42	0,71	0,29
16	0,40	0,51	43	0,55	0,46
17	0,72	0,42	44	0,70	0,50
18	0,34	0,42	45	0,76	0,47
19	0,27	0,42	46	0,70	0,39
20	0,29	0,49	47	0,37	0,33
21	0,45	0,52	48	0,52	0,31
22	0,45	0,44	49	0,40	0,38
23	0,46	0,53	50	0,43	0,34
24	0,44	0,40	51	0,28	0,46
25	0,33	0,44	52	0,49	0,40
26	0,36	0,40	53	0,45	0,28
27	0,56	0,43			

Tablo 3.4. incelendiğinde test maddelerinin madde güçlük indeksleri 0,26 ile 0,84 arasında değişmektedir. 53 maddeden oluşan nihai testin ortalama güçlüğü 0,37 olarak bulunmuştur. Test maddelerinin madde ayırt edicilik indeksleri ise 0,28 ile 0,61 arasında değişmekte olup ortalama ayırt ediciliği 0,43 olarak hesaplanmıştır. Testin iç tutarlılık katsayısı ise 0,85 olarak bulunmuştur. Nihai test Ek 1’de verilmiştir. Testte yer alan maddelere ilişkin madde analizi sonuçları Tablo 3.4. de verilmiştir.

3.3.2. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği, Güven ve Uzun (2006) tarafından öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş daha sonra Anbarlı Kırkız (2010) tarafından İngilizce dersi için uyarlanmış şekli kullanılmıştır. Ölçek 20 maddeden oluşmakta ve “Tamamen Katılıyorum ve Hiç

Katılmıyorum” aralığında 5’li likert tipi derecelemeye sahiptir. Ölçekteki maddelerin 10’u olumlu 10’u ise olumsuzdur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100’dür. Ölçek toplam varyansın %50,33’ünü açıklayan üç faktörden oluşmaktadır ve faktör yükü 0,34 ile 0,71 arasında değişmektedir. Birinci faktör toplam varyansın %25,70’ini, ikinci faktör %13,90’ını, üçüncü faktör ise %10,73’ünü açıklamaktadır. Birinci faktörde (ingilizce dersinin genel özellikleri ve önemi) 11 madde (1,2,5,7,8,9,11,16,17,18,20), ikinci faktörde (ingilizce dersi konu örüntüsüne ilişkin ilgi çekiciliği) 5 madde (4,6,12,15,19), üçüncü faktörde (ingilizce öğretmenin ders işleyiş tarzı) 4 madde (3,10,13,14) toplanmıştır. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,93 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ölçek alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları sırasıyla 0,89; 0,87; 0,78 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamına ilişkin iç tutarlılık katsayısı 0,91 olarak bulunmuştur. Araştırmada kullanılan ölçek Ek 2’de verilmiştir. Verilen bu değerler doğrultusunda İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

3.3.3. Yansıtıcı Düşünme Ölçeği

Yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeği (Kember vd, 2000) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek Mezirow’un yetişkinler için dönüşümsel öğrenme modelindeki yansıtıcı düşünmenin ne olduğu ve ne olmadığı konusundaki görüşleri esas alınarak geliştirilmiştir. Ölçek Başol ve Evin Gencil (2013) tarafından geliştirilmiş 4 alt boyuttan (alışkanlık, anlama, yansıtma ve kritik yansıtma) ve 16 maddeden oluşan bir 5’li likert tipinde (Kesinlikle katılıyorum - Kesinlikle katılmıyorum) bir ölçektir. Her bir alt boyut dört maddeden oluşmaktadır. Yansıtma alt boyutu (3,7,11,15), kritik yansıtma alt boyutu (4,8,12,16), anlama alt boyutu (2,6,10,14) ve alışkanlık alt boyutu (1,5,9,13) ölçek maddelerinden oluşmaktadır. Her alt boyuttan alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan 20’dir. Ölçek maddelerinin faktör yükleri 0,58 ve 0,77 arasında değişmektedir. Orijinal ölçekte ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,62 ile 0,76 arasında değişmektedir. Orijinal ölçekte toplam puan alınabileceğine değinilmemesine karşın ölçeğin Türkçe’ye uyarlanması çalışmasında ölçekte ters kodlanan madde olmaması ve alt boyutların aynı yapıya

işaret etmesinden dolayı toplam puan alınabilceğine karar verilmiştir. Türkçe'ye uyarlama çalışmasında ise bu değerler 0,54 ile 0,68 aralığında bulunmuş, ölçeğin tamamına ilişkin iç tutarlılık katsayısı ise 0,77 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik değerleri (n=66 için) 0,65; 0,72; 0,54; 0,41 olarak ve ölçeğe ilişkin toplam iç tutarlılık katsayısı ise 0,78 olarak bulunmuştur. Anlama ve alışkanlık alt boyutları güvenilirlikleri düşük bulunduğu için değerlendirilmeye dahil edilmemiştir. Diğer boyutlar için ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir. Araştırmada kullanılan yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeği Ek 3'te verilmiştir.

3.3.4. Algılanan Araçsallık Ölçeği

Algılanan araçsallık ölçeği bireylerin geleceğe yönelik amaç ve hayallerine ulaşmada aldıkları eğitimin dersin araçsallığına ilkin görüşlerini belirlemeye yönelik 5'li likert tipi (Kesinlikle katılmıyorum-Kesinlikle katılıyorum aralığında) bir ölçektir. Ölçekte “*Bu derste verilen çalışmalarını yaparım, çünkü benim başarımlarım ve hayallerime ulaşmamda önemlidir.*” gibi ilgili dersin araçsal olarak bireyin amacına ve hayallerinin gerçekleştirilmesine ne derece hizmet ettiğine ilişkin algı/düşüncesini belirlemeyi amaçlar. Ölçek Miller ve arkadaşları (2000) tarafından geliştirilmiş, Eren (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 5 maddeden oluşmakta ve tek boyutludur. Ölçekten alınabilecek puan 5 ile 25 arasında değişmektedir. Bu araştırmada ölçeğin güvenilirliğine ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,89 olarak bulunmuştur. Araştırmada kullanılan algılanan araçsallık ölçeği Ek 4'te verilmiştir.

3.4. Deneysel İşlem Basamakları

Bu bölümde çalışma kapsamında İşbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden olan birlikte öğrenme tekniğinin ve geleneksel öğretim yönteminin Present Perfect Tense (yakın geçmiş) ünitesinin işleniş sürecindeki uygulamaları yer almaktadır. Araştırmada İşbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden birlikte öğrenme modeline dayalı deneysel işlemin gerçekleştirildiği bir deney grubu, bir de öğretim sürecine müdahalede bulunmayan (geleneksel öğretim uygulamalarıyla öğretimin sürdürüldüğü) kontrol grubu yer almaktadır. Aşağıda çalışmanın başlangıç

aşamasından uygulama sonuna kadar geçen süre zarfında yapılan işlemler açıklanmıştır.

Deneysel uygulama öncesinde deneysel çalışmanın gerçekleştirileceği Anadolu Lisesi okul müdürü, ilgili müdür yardımcısı ve kontrol grubu uygulamasını yapacak olan İngilizce dersi öğretmeni ile görüşülmüştür. Bu kişiler, yapılacak uygulamaya katılmak istediklerini bildirmişlerdir. Araştırmada gönüllülük esas alınmıştır. Araştırma sürecinin başında deney grubu öğrencileri İşbirliğine dayalı öğrenme ve birlikte öğrenme tekniği konusunda bilgilendirilmiş olup, kontrol grubu öğrencilerine ve öğretmenine deneysel işlemlerle ilgili yapılacak uygulamalar hakkında bilgi verilmemiştir.

Araştırmacı tarafından hazırlanan ve deney grubunun derslerinde kullanılacak olan ders planları ile ilgili uzman görüşleri alınmıştır ve öneriler noktasında etkinlikler şekillendirilmiştir. Araştırmacı çalışma süresince uygulayacağı teknikler ile ilgili öğrencilere tekniğin ne olduğu ve nasıl uygulanacağı noktasında ayrıntılı biçimde bilgilendirme yapmıştır.

Araştırma 10. sınıflarda işlenen “Adventure” ünitesinde yer alan Present Perfect Tense (yakın geçmiş) gramer konusu ile ilgili uygulanmış ve 5 hafta sürmüştür. Araştırma sürecinin başında hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerine ön test olarak uygulanan başarı testi, tutum ölçeği testi, algılanan araçsallık testi ve yansıtıcı düşünme testi çalışmanın sonunda da her iki gruba son test olarak uygulanmıştır. Aşağıda deney grubu ve kontrol grubunda çalışma süresince kullanılan tekniklerin uygulanma yolları ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

3.4.1. Deney Grubu Yansıtıcı Düşünme Destekli Birlikte Öğrenme Tekniğinin Uygulanması

Uygulama öncesinde araştırmacı tarafından deney grubu öğrencilerine işbirliğine dayalı öğrenme çalışmasının nasıl uygulanacağı uygulamalı bir şekilde öğretilmiştir. İşbirliğine dayalı öğrenmenin gerektirdiği biçimde öğrenciler akademik başarıları ve cinsiyetleri göz önüne alınarak 6’ şar kişilik gruplara ayrılmışlardır. Gruplar heterojen olarak oluşturulmuştur. Takım ruhu oluşturabilmeleri ve olumlu bağlılığı sağlayabilmeleri adına her bir gruptan

kendilerini temsil eden bir isim, logo ve slogan belirlemeleri istenmiştir. Ayrıca gruplar, grup lideri, sözcüsü ve sekreter seçmişlerdir.

1. İlk uygulama olarak yeni gramer konusu olan ‘Present Perfect Tense (yakın geçmiş)’ i içeren bir video izletilmiştir. Videoda Perfect Tense’ e ait film replikleri mevcuttur. İlk etkinlikte cümlelerin Türkçe altyazıları bulunmaktadır. 2. aktivitede cümlelerin sadece İng. alt yazıları bulunmakla birlikte, 3. etkinlik altyazısız biçimde film sahnelerini içermektedir. Yeni gramer yapısına ilk kez maruz kalan gruplara daha sonra aynı repliklerin Türkçe versiyonları dağıtılmış ve İngilizce versiyonlarının yazılması sağlanmıştır. Bu etkinlik aynı zamanda gruplar arası bir rekabete dayanmaktadır. Belirlenen süre sonunda grup sözcüleri kâğıtlarını teslim etmiş ve öğretmen grup kâğıtlarını kontrol için farklı gruplara dağıtmıştır. Değerlendirme sonunda en çok doğruya sahip grup uygulamanın ilk etkinliği için 10 puana sahip olmuştur.

2. Öğrencilere akıllı tahtada farklı ve ilginç tatil mekânlarının resimleri gösterilmiş ve gruplar halinde kendilerini o mekânlarda hayal etmeleri istenmiştir. Nerede oldukları, oralarda yapabilecekleri etkinlikleri, bu mekânlarda kalmanın ne kadar mal olacağı gibi soruları tartışıp cevap vermeleri sağlanmıştır. Oluşturulan paragraflar, grup sözcüleri tarafından diğer gruplara sunulmuştur. Bu aktivitede daha çok önceki öğrenilmiş zaman yapılarının kullanılması beklenmiştir. Dersin sonunda gruplar, Ek 5’te verilen grup değerlendirme formunu ve Ek 6’ da verilen bireysel değerlendirme formlarını doldurmuşlardır. Ayrıca her öğrencinin önce bireysel daha sonra grup performansını değerlendirebilmek adına yansıtıcı düşünme günlüklerini yazmaları sağlanmıştır.

3. Öğrencilerin “Çılgın Tatil Türleri” temalı bir parça dinlemelerinin ardından, metin içerisinde geçen cümleleri, verilen cümleler arasından bulmaları sağlanmıştır. Dinledikleri metne yönelik en yüksek algıya sahip grup en yüksek puanı almıştır. İlginç tatil türlerine ait okunan bir metnin ardından, gruplar ne tür bir tatil yapmak istedikleri ve nedenlerine dair bir paragraf hazırlayıp, sunmuşlardır. Bu paragrafı hazırlarken metin içerisinde geçen kelimeleri de kullanmışlardır.

4. Her gruptan bir tatil diyagramı hazırlamaları istenmiştir. Oluşturulan diyagramlarda, tatilin türü, yapılacak aktiviteler, kalınacak mekânlar, gidilecek araçlar ve ziyaret edilebilecek yerler alt başlıkları mevcuttur. Gruplar tarafından hazırlanan diyagramlar, grup sözcüsü yardımıyla ortak sınıf diyagramı oluşturmak için kullanılmıştır. Öğretmen diyagramı esas alarak Present Perfect Tense (yakın geçmiş zaman) sorularını yöneltilip, öğrencileri konuya hazırlamış ve grup üyelerinin birbirine benzer sorular sormalarını sağlamıştır.

5. Gruplar kendilerine sunulmuş posta kartlarındaki eksik bilgileri, zaman yapılarını kullanarak doldurmuşlardır. Ardından, orijinal kartı akıllı tahtada görüp kontrollerini yaparak, kartın seslendirilmiş versiyonunu dinlemişlerdir. Bir önceki haftadan ilginç tatil mekânları ile ilgili ön hazırlık yapan gruplar kendi kartlarını yazmışlar ve diğer gruplara sunmuşlardır. Etkinlik sonunda grupların yapmış oldukları puanlama ile en iyi grup belirlenmiş ve tüm kartlar sınıf panosunda sergilenmiştir.

6. Öğretmen yeni konuya ait tüm gramer bilgisini, zaman zarflarını ve yakın yapı olan “Simple Past Tense” (Geçmiş Zaman) ile farkını öğrencilerden cümleler isteyerek sınıfa sunmuştur. Öğrenciler, kendi kurdukları cümlelerle iki zaman arasındaki farka yönelik çıkarımlarda bulunmuşlardır. Tüm gruplarla birlikte yeni yapının kuralları ve kullanım alanları çıkartılmıştır. Öğretmen tarafından dağıtılan çalışma kâğıtları gruplar tarafından doldurulup, farklı gruplara dağıtılarak değerlendirme yapılması sağlanmıştır. En az hataya sahip grubun puanı grup puanına eklenmiştir.

7. Öğretmen birkaç resim gösterip resimdeki bireylerin hislerine ve nedenine dönük sorular sormuştur. (Örneğin; Onlar mutlu- Çünkü henüz bir yarışma kazandılar. -O endişeli- Çünkü köpeğini kaybetti gibi) Kurulan cümleler yeni öğrenilen yapıyı gerektirmektedir. Daha sonra gruplardan öğrenciler tahtaya çıkmış ve mimiklerle ruh halini anlatmaya çalışmıştır. Diğer grup üyeleri de çıkarım cümleleri oluşturmuşlardır.

8. Öğretmen akıllı tahtada soğuk bölgelerde bulunan tatil yerlerine ait resimler göstermiş ve beyin fırtınası yaptırmıştır. Ardından, ilginç tatil mekânlarına yönelik iki metin dağıtmış ve öğrencilerden metinlerin çevirisini

yapmalarını istemiştir. Grup çevirileri tahtada metinler açılarak okunmuş ve kontrol edilmiştir. Daha sonra öğrencilerin önlerindeki metinleri kaldırarak sadece parçayı duymaları sağlanmıştır. Dinlenen metinlere dair gruplar akıllarında kalan cümleleri yazmışlardır. En çok cümleyi hatırlayan grup en yüksek puana sahip olmuştur. Bu aktivitedeki amaç hem yeni yapıyı hem de yeni öğrenilen kelimeleri hatırlayabilmek ve Türkçeye aktarımı nasıl gerçekleştirebildiklerini ölçmektir.

9. “Yeni ülkeler görmenin ve yeni bir kültürü yaşamanın faydaları nelerdir?” sorusu sorulduktan sonra bu soru üzerine gruplardan bir paragraf yazmaları istenmiştir. Her grup sırasıyla gerekçelerini sunmuştur. Grupların cevapları doğrultusunda tahtada, seyahat etmenin avantajları üzerine noktalar çıkartılmıştır. Gruplardan derse gelmeden önce farklı ülkelerdeki lunapark ve eğlence parklarını araştırmaları istenmiştir. Yapılan etkinlikte, bu mekânların adı, nerede bulunduğu ve orada neler yapılabileceği ile ilgili bir tanıtım yazısı yazıp, grup sözcüsü sunum yapmıştır.

10. Gruplar bir önceki derste sunulan eğlence parklarından birinde olduklarını hayal ederek bir anı yazısı oluşturmuşlardır. Kullanmaları gereken yapılar öncelikle geçmiş zaman ve “Perfect Tense” (yakın geçmiş zaman) olarak belirtilmiştir. Aynı zamanda okudukları metinlerdeki kelimeleri dâhil etmeleri istenmiştir. Gruplar haftanın bu son dersinde hazırladıkları anıları diğer gruplara sunmuşlar ve en yaratıcı ve ilginç hikâye diğer grup puanlamaları ile birlikte 1. seçilmiştir.

11. Gruplar çok kısa bir diyalog dinleyerek, metindeki eksik cümleleri verilen kalıplarla eşleştirmişlerdir. Daha sonra tüm gruplarla beraber ilginç tatil yerlerine yönelik başka bir metin okunmuş, kelimeleri çalışılıp, metin üzerine beş adet soru yazılmıştır. Grup sözcüleri tahtada sorularını diğer grup öğrencilerine yöneltmişlerdir. En çok soru bilen grup, birincilik puanını almıştır.

12. Uygulamanın son iki dersi için gruplar ders öncesinde işbölümü yaparak, konaklanabilecek ya da görülebilecek ilginç yerler üzerine bir sunum hazırlamışlardır. (Örneğin; denizaltında bulunan hotel, Zürafalı Hotel v.b). Bu sunumları hazırlarken tüm uygulama süresince öğrenilen kalıplar ve kelimelerden de yararlanmaları sağlanmıştır. Tüm grupların sunumları değerlendirilmiş ve konaklanabilecek bu

mekânlar ile ilgili yorumlar yapılmıştır. Diğer grupların değerlendirmeleri doğrultusunda en iyi sunum belirlenmiştir.

Uygulama süreci boyunca her dersin sonunda gruplar, mutlaka grup değerlendirmesi ve bireysel değerlendirme formlarını doldurmuşlardır. Aynı zamanda her öğrenci kendi günlüğünü yazarak hem bireysel hem de gruba yönelik değerlendirmelerini yapmıştır. Tuttukları günlükler, öğrencilerin tüm aktivitelerdeki performanslarına, eksik ve iyi yaptıkları noktaları değerlendirmeye yönelik olacak şekilde yazılmıştır. Bu nedenle öğrenci günlükleri öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmeye dönük önemli bir kaynak görevi oluşturmaktadır.

3.4.2. Kontrol Grubu Uygulaması

Geleneksel öğretim yönteminde ise araştırmacı, “Present Perfect Tense” gramer konusunun yer aldığı üniteyi öğretim programının öngördüğü çerçevede işlemiştir.

Konu ile ilgili ünitenin işlenişi tamamlandıktan sonra hem deney hem de kontrol grubuna çalışmanın sonunda uygulanacak olan testler son test olarak uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan başarı testinin geliştirilmesinde ve madde analizinin yapılmasında İteman programı kullanılmıştır. Araştırma denencelerinin test edilmesinde ise SPSS 20 istatistik paket programı kullanılmıştır.

Araştırmaya ilişkin denencelerin test edilmesinde parametrik veya nonparametrik istatistik tekniklerinden hangisinin kullanılacağına belirlenmesinde grupların sayıları, puanların normal dağılım gösterip göstermediği ve grup varyanslarının homojenliği göz önüne alınmıştır. Puan dağılımlarının normal olup olmadığı Kolmogrov-Smirnov testi ve çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayıları yardımıyla belirlenmiştir. Aşağıda araştırmada kullanılan ölçme araçlarından elde edilen puanlara ilişkin Kolmogrow-Smirnow testi sonuçları ve çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayıları verilmiştir.

Tablo 3.5. Puan Dağılımlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

	Ölçüm	\bar{X}	ss	Kolmogrow-Smirnov Testi					Çarpıklık	Basıklık
				Mutlak D	Pozitif	Negatif	Z	p		
Başarı Testi	Deney Öntest	21,24	5,06	,122	,122	-,084	,700	,712	,532	-,1,100
	Deney Sontest	39,18	5,16	,169	,115	-,169	,971	,373	-,127	1,063
	Kontrol Öntest	21,48	7,33	,163	,163	-,077	,935	,347	,551	-,613
	Kontrol Sontest	28,87	6,03	,089	,086	-,089	,513	,935	-,150	-,814
Tutum Ölçeği	Deney Öntest	3,98	,475	,161	,107	-,161	,834	,489	-,451	-1,339
	Deney Sontest	4,17	,253	,176	,104	-,176	,914	,373	-1,339	1,827
	Kontrol Öntest	3,77	,494	,121	,121	-,091	,630	,822	,299	-,942
	Kontrol Sontest	3,69	,698	,182	,182	-,100	,945	,333	,448	-,980
Yansıtıcı Düşünme Ölçeği	Deney Öntest	3,42	,54	,132	,117	-,132	,755	,159	-,21	-1,152
	Deney Sontest	3,79	,454	,127	,089	-,127	,728	,665	-,491	-,109
	Kontrol Öntest	3,25	,504	,177	,177	-,112	1,019	,250	-,022	-,658
	Kontrol Sontest	3,04	,792	,176	,114	-,176	1,01	,258	-,536	,396
Algılanan Araçsallık Ölçeği	Deney Öntest	3,92	,536	,139	,139	-,135	,796	,551	,222	-,037
	Deney Sontest	4,16	,798	,154	,149	-,154	,883	,416	-,928	,414
	Kontrol Öntest	3,76	,803	,177	,142	-,177	1,016	,253	-,458	-,263
	Kontrol Sontest	3,93	,823	,135	,100	-,135	,778	,581	-,603	-,361

Tablo 3.5’de verilen ölçme araçlarından elde edilen puanlara ilişkin Kolmogrov-Smirnov testi sonuçları incelendiğinde tüm ölçümlerde puan dağılımlarının normal dağılım sergilediği görülmektedir ($p>0,05$). Yine bütün ölçme araçlarındaki çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde dağılımların normal dağılım sergilediği görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının hangi aralıklarda olduğunda dağılımların normal kabul edileceğine ilişkin literatürde farklı görüşler olmakla birlikte çarpıklık ve basıklık katsayıları değerlerinin -1,00 ve +1,00 aralığında olduğunda dağılımın normal olduğunu (Büyüköztürk vd., 2014); -1,5 ile 1,5 aralığında olduğunda normal dağılım olarak

kabul edilebileceğini (Tabachnick ve Fidell, 2013) ve -2,00 ve +2,00 aralığında olduğunda normal dağılım kabul edilebileceğini (George ve Mallery, 2010) gösteren literatür kaynakları da vardır. Buradan hareketle tüm puan dağılımları normal dağılım sergilediğinden araştırma denencelerinin test edilmesinde parametrik istatistiklerin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmada gruplar arasındaki ortalamaların karşılaştırılmasında bağımsız gruplar için t testi, bağımlı gruplar için t testi ve ANCOVA istatistikleri kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farklılaşmanın anlamlılığı için 0,05 anlamlılık düzeyi kullanılmıştır. Gruplar arası ortalamalarının karşılaştırılmasında yapılan istatistikler farkın anlamlı olup olmadığını koyar ancak bu farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermez. Ayrıca test sonuçları bağımlı değişkene ait puanlarda gözlenen toplam varyansın ne kadarının bağımsız değişkenden kaynaklandığına ilişkin bilgi sunmaz. Bunun için istatistiksel anlamlılığın büyüklüğünün bilinmesi gerekir (Morgan vd., 2004; Büyüköztürk vd., 2014). Ortalamalar arasındaki anlamlılığın büyüklüğü eta kare indeksi hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü indeksi olan eta kare (η^2) test puanlarındaki varyansın ne kadarının bağımsız değişkene ya da grup değişkenine bağlı olduğuna ilişkin yorum yapma fırsatı verir. Eta kare (η^2) indeksinde de 0,01; 0,06 ve 0,14 olması sırasıyla küçük, orta ve büyük etki olarak yorumlanır (Morgan vd., 2004; Green ve Salkind, 2005; Büyüköztürk vd., 2014).

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının güvenilirliğinin belirlenmesinde Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın denencelerinin test edilmesi sonucu elde edilen bulgu ve bulgulara dayalı yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular

Çalışmanın birinci denencesi “deney grubunun başarı testi ön- test puanları ile son- test puanları arasında son test lehine anlamlı fark vardır” şeklinde-dir. Bu denenceye ilişkin bulgular elde edilirken bağımlı gruplar için t testi kullanılmıştır. Ayrıca ön-test ile son-test arasındaki farkın etki büyüklüğü için eta kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular tablo 4.1 de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Deney Grubu Başarı Testi Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	Ss	t	p	η^2
Kelime	Ön test	33	3,57	1,58	8,62*	0,00	0,70
	Son test	33	7,48	2,03			
Gramer	Ön test	30	7,26	2,14	10,35*	0,00	0,79
	Son test	30	15,03	2,61			
Okuma	Ön test	33	4,27	1,84	5,20*	0,00	0,46
	Son test	33	6,24	1,29			
Dinleme	Ön test	28	5,96	1,45	13,17*	0,00	0,87
	Son test	28	10,89	1,39			
Başarı toplam	Ön test	33	21,24	5,06	12,48*	0,00	0,82
	Son test	33	39,18	5,16			

Tablo 4.1 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin kelime testi ön-test puan ortalamaları ($\bar{X}=3,57$; $ss=1,58$) ile son-test puan ortalamaları ($\bar{X}=7,48$; $ss=2,03$) arasında son-test lehine anlamlı fark vardır ($t_{(32)}=8,62$; $p<0,05$). Bu iki test arasında puan farkının eta kare (η^2) değeri 0,70 olarak bulunmuştur. Buna göre deney grubunda uygulanan işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin İngilizce ders başarılarını artırmada büyük etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu değerin aynı zamanda işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin İngilizce dersindeki kelime bilgilerini %70 oranında artırdığı söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin gramer ön-test puan ortalamaları ($\bar{X}=7,26$; $ss=2,14$) ile gramer son test puan ortalamaları ($\bar{X}=15,03$; $ss=2,61$) arasında son-test lehine anlamlı fark vardır ($t_{(29)}=10,35$; $p<0,05$). Bu iki test arasındaki puan farkının eta kare (η^2) değeri 0,79 olarak bulunmuştur. Buna göre deney grubunda

uygulanan işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin İngilizce ders başarılarını artırmada büyük etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu değer aynı zamanda işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin İngilizce dersindeki gramer bilgilerini %79 oranında artırdığı söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin okuma ön-test puan ortalamaları ($\bar{X}=4,27$; $ss=1,84$) ile okuma son-test puan ortalamaları ($\bar{X}=6,24$; $ss=1,29$) arasında son-test lehine anlamlı fark vardır ($t_{(32)}=5,20$; $p<0,05$). Bu iki test arasında puan farkının eta kare (η^2) değeri 0,46 olarak bulunmuştur. Buna göre deney grubunda uygulanan işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin İngilizce ders başarılarını artırmada büyük etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu değer aynı zamanda işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin İngilizce dersindeki okuma becerilerini %46 oranında artırdığı söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin dinleme ön-test puan ortalamaları ($\bar{X}=5,96$; $ss=1,45$) ile dinleme son-test puan ortalamaları ($\bar{X}=10,89$; $ss=1,39$) arasında son test lehine anlamlı fark vardır ($t_{(27)}=13,17$; $p<0,05$). Bu iki test arasında puan farkının eta kare (η^2) değeri 0,87 olarak bulunmuştur. Buna göre deney grubunda uygulanan işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin İngilizce ders başarılarını artırmada büyük etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu değer aynı zamanda işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin İngilizce dersindeki dinleme becerilerini %87 oranında artırdığı söylenebilir.

Başarı testi puan ortalamaları bütün olarak ele alındığında deney grubu öğrencilerinin ön-test puan ortalamaları ($\bar{X}=21,24$; $ss=5,06$) ile son-test puan ortalamaları ($\bar{X}=39,18$; $ss=5,16$) arasında son-test lehine anlamlı fark vardır ($t_{(32)}=12,48$; $p<0,05$). Bu iki test arasındaki farkın eta kare (η^2) değeri 0,82 olarak bulunmuştur. Buna göre işbirliğine dayalı birlikte öğrenme tekniğinin öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarılarını artırmada büyük etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu değer aynı zamanda işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarılarını %82 oranında artırdığı söylenebilir.

4.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci denencesi “kontrol grubunun başarı testi ön-test puanları ile son-test puanları arasında son test lehine anlamlı fark vardır.” şeklindedir. Bu denenceye ilişkin bulgular elde edilirken bağımlı gruplar için t testi kullanılmıştır. Ayrıca ön-test ile son-test arasındaki farkın etki büyüklüğü için eta kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular tablo 4.2 de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Kontrol Grubu Başarı Testi Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	Ss	t	p	η^2
Kelime	Ön test	33	3,66	1,68	3,58*	0,00	0,29
	Son test	33	5,27	2,13			
Gramer	Ön test	30	8,23	2,88	2,82	0,00	0,22
	Son test	30	10,33	3,34			
Okuma	Ön test	33	3,93	2,09	1,12	0,26	0,03
	Son test	33	4,45	1,60			
Dinleme	Ön test	28	5,32	1,09	8,61*	0,00	0,73
	Son test	28	9,07	1,86			
Başarı	Ön test	33	21,48	7,33	4,33*	0,00	0,37
	Son test	33	28,87	6			

Tablo 4.2. incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi “kelime” alt boyutu ön-test puan ortalamaları ($\bar{X}=3,66$; $ss=1,68$) ile son-test ortalamaları ($\bar{X}=5,27$; $ss=2,13$) arasında anlamlı fark vardır ($t_{(32)}=3,58$; $p<0,05$). Bu iki test arasında puan farkının eta kare (η^2) değeri 0,29 olarak bulunmuştur. Buna göre kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretimin öğrencilerin İngilizce dersi kelime başarılarını artırmada büyük etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu değer aynı zamanda geleneksel öğretimin öğrencilerin İngilizce dersindeki kelime bilgilerini %29 oranında artırdığı söylenebilir.

Kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi “gramer” alt boyutu ön-test puan ortalamaları ($\bar{X}=8,23$; $ss=2,88$) ile gramer son-test puan ortalamaları ($\bar{X}=10,33$; $ss=3,34$) arasında son-test lehine anlamlı fark vardır ($t_{(29)}=2,82$; $p<0,05$). Bu iki test arasında puan farkının eta kare (η^2) değeri 0,22 olarak bulunmuştur. Buna göre kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretimin öğrencilerin İngilizce dersi gramer başarılarını artırmada büyük etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu değer aynı zamanda geleneksel öğretimin öğrencilerin İngilizce dersindeki gramer bilgilerini %22 oranında artırdığı söylenebilir.

Kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi “okuma” alt boyutu ön-test puan ortalamaları ($\bar{X}=3,93$; $ss=2,09$) ile okuma son-test ($\bar{X}=4,45$; $ss=1,60$) ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($t_{(32)}=1,12$; $p>0,05$). Buna göre geleneksel öğretimin kontrol grubu öğrencilerinin okuma becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi “dinleme” ön-test puan ortalamaları ($\bar{X}=5,32$; $ss=1,09$) ile dinleme son-test puan ortalamaları ($\bar{X}=9,07$; $ss=1,86$) arasında son-test lehine anlamlı fark vardır ($t_{(27)}=8,61$; $p<0,05$). Bu iki test arasında puan farkının eta kare (η^2) değeri 0,73 olarak bulunmuştur. Buna göre kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretimin öğrencilerin İngilizce dersi kelime başarılarını artırmada büyük etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu değer aynı zamanda geleneksel öğretimin öğrencilerin İngilizce dersindeki dinleme bilgilerini %73 oranında artırdığı söylenebilir.

Başarı testi puan ortalamaları bütün olarak ele alındığında kontrol grubu öğrencilerinin ön-test puan ortalamaları ($\bar{X}=21,28$; $ss=7,33$) ile son-test puan ortalamaları ($\bar{X}=28,87$; $ss=6$) arasında son-test lehine anlamlı fark vardır ($t_{(32)}=4,3$; $p<0,05$) Bu iki test arasındaki farkın eta kare (η^2) değeri 0,37 olarak bulunmuştur. Buna göre geleneksel öğretimin öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarılarını artırmada büyük etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu değer aynı zamanda işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarılarını %37 oranında artırdığı söylenebilir.

4.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular

Çalışmanın üçüncü denencesi “deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi ön-test puanları kontrol altına alındığında son-testlerde deney grubu lehine anlamlı fark vardır” şeklindedir. Bu denenceye ilişkin bulgular elde edilirken ANCOVA sonucu elde edilmiştir. Elde edilen bulgular tablo 4.3 de sunulmuştur.

Tablo 4.3 Ön Test Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Başarı Son Test Puanlarının Gruba Göre Ancova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2
Kelime ön test	0,679	1	0,679	0,154	0,696	0,00
Grup	81,096	1	81,096	18,371	0,000*	0,22
Hata	278,109	63	4,414			
Toplam (düzeltilmiş)	359,530	65				
Gramer ön test	9,359	1	9,359	1,013	0,319	0,01
Grup	296,331	1	296,331	32,059	0,000*	0,37
Hata	489,891	53	9,243			
Toplam (düzeltilmiş)	885,125	55				
Okuma ön test	0,182	1	0,182	0,08	0,772	0,00
Grup	51,829	1	51,829	23,998	0,000*	0,27
Hata	136,060	63	2,16			
Toplam (düzeltilmiş)	188,985	65				
Dinleme ön test	0,512	1	0,512	0,186	0,668	0,00
Grup	45,978	1	45,978	16,688	0,000*	0,24
Hata	146,024	53	2,755			
Toplam (düzeltilmiş)	192,982	55				
Başarı Toplam Test	48,089	1	48,089	1,545	0,218	0,02
Grup	1739,529	1	1739,529	55,904	0,000*	0,47
Hata	1960,335	63	31,116			
Toplam (Düzeltilmiş)	3759,939	65				

Tablo 4.3. incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime ön-test sonuçlarına göre düzeltilmiş kelime son-test ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F_{(1,63)}= 18,371$; $p<0,05$). Buna göre işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin İngilizce dersi kelime bilgilerini artırmada geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu söylenebilir. Bu farkın eta değeri de (η^2) 0,22 olarak bulunmuştur. Bu değer büyük etkiyi göstermektedir. Buna göre işbirliğine dayalı öğretim, geleneksel öğretimle karşılaştırıldığında öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarını artırmada % 22 oranında daha büyük etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin gramer ön-test sonuçlarına göre düzeltilmiş kelime son-test ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F_{(1,53)}=32,059$; $p<0,01$). Buna göre işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin İngilizce dersi gramer bilgilerini artırmada geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu söylenebilir. Bu farkın eta değeri de (η^2) 0,37 olarak bulunmuştur. Bu değer büyük etkiyi göstermektedir. Buna göre işbirliğine dayalı öğretim, geleneksel öğretimle karşılaştırıldığında öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarını artırmada % 37 oranında daha büyük etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma ön test sonuçlarına göre düzeltilmiş kelime son-test ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F_{(1,63)}=23,998$; $p<0,01$). Buna göre işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin İngilizce dersi okuma becerisini artırmada geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu söylenebilir. Bu farkın eta değeri de (η^2) 0,27 olarak bulunmuştur. Bu değer büyük etkiyi göstermektedir. Buna göre işbirliğine dayalı öğretim, geleneksel öğretimle karşılaştırıldığında öğrencilerin İngilizce dersindeki okuma düzeylerini artırmada % 27 oranında daha büyük etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dinleme ön-test sonuçlarına göre düzeltilmiş kelime son-test ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F_{(1,53)}=16,688$; $p<0,05$). Buna göre işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin İngilizce dersi dinleme becerilerini artırmada geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu söylenebilir. Bu farkın eta değeri de (η^2) 0,24 olarak bulunmuştur. Bu değer büyük etkiyi göstermektedir. Buna göre işbirliğine dayalı öğretim, geleneksel öğretimle karşılaştırıldığında öğrencilerin İngilizce dersindeki dinleme becerilerini artırmada % 24 oranında daha büyük etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin genel başarı ön test sonuçlarına göre düzeltilmiş son test ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F_{(1,63)}=55,904$; $p<0,01$). Buna göre işbirliğine dayalı birlikte öğrenme tekniğinin öğrencilerin İngilizce dersi başarılarını artırmada geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu söylenebilir. Farkın eta değeri de (η^2) 0,47 olarak

bulunmuştur. Bu değer büyük etkiyi göstermektedir. Buna göre işbirliğine dayalı öğretim, geleneksel öğretimle karşılaştırıldığında öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarını artırmada % 47 oranında daha büyük etkiye sahip olduğu söylenebilir.

4.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular

Çalışmanın dördüncü denencesi “deney grubunun tutum ölçeği ön-test puanları ile son-test puanları arasında son test lehine anlamlı fark vardır” şeklindedir. Bu denenceye ilişkin bulgular elde edilirken bağımlı gruplar için t testi kullanılmıştır. Ayrıca ön test ile son-test arasındaki farkın etki büyüklüğü için eta kare (η^2) etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular tablo 4.4 de verilmiştir.

Tablo 4.4. Deney Grubu Tutum Ölçeği Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	ss	t	p	η^2
Genel özellikler	Ön test	27	3,80	0,66	2,86*	0,00	0,23
	Son test	27	4,24	0,28			
İlgi çekicilik	Ön test	27	3,51	0,82	6,17*	0,00	0,59
	Son test	27	4,56	0,29			
İşleyiş tarzı	Ön test	27	4,12	0,34	4,76*	0,00	0,47
	Son test	27	3,70	0,31			
Toplam	Ön test	27	3,98	0,47	1,74	0,09	-
	Son test	27	4,17	0,25			

Tablo 4.4 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin tutum ölçeği genel özellikler alt boyutu ön-test ($\bar{X}=3,80$; $ss=0,66$) ile son-test puan ortalamaları ($\bar{X}=4,24$; $ss=0,28$) arasında son test lehine anlamlı fark vardır ($t_{(26)}=2,86$; $p<0,05$). Bu değişkene ilişkin hesaplanan farkın eta kare değeri (η^2) 0,23 olarak hesaplanmıştır. Bu değer büyük etkiyi göstermektedir. Buna göre işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin dersin genel özelliklerine ilişkin tutumları üzerinde büyük etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu değer aynı zamanda işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin İngilizce dersi genel özelliklerine ilişkin tutumlarını %22 oranında artırdığı söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinin ikinci alt boyutu olan “İlgi çekicilik” alt boyutuna ilişkin ön-test puan ortalamaları ($\bar{X}=3,851$; $ss=0,82$) ile son-test puan ortalamaları ($\bar{X}=4,56$; $ss=0,29$) arasında son test lehine anlamlı fark vardır ($t_{(26)}=6,17$; $p<0,05$). Bu değişkene ilişkin

hesaplanan farkın eta kare değeri (η^2) 0,59 olarak hesaplanmıştır. Bu değer büyük etkiyi göstermektedir. Buna göre işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin dersin ilgi çekiciliğine ilişkin algılamaları üzerinde büyük etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu değer aynı zamanda işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin İngilizce dersinin ilgi çekiciliğini %59 oranında artırdığı söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinin “İşleyiş tarzı” alt boyutu ön-test ($\bar{X}=4,12$; $ss=0,34$) ile son-test puan ortalamaları ($\bar{X}=3,70$; $ss=0,31$) arasında ön test lehine anlamlı fark vardır ($t_{(26)}=4,76$; $p<0,05$). Bu değişkene ilişkin hesaplanan farkın eta kare değeri (η^2) 0,47 olarak hesaplanmıştır. Bu değer büyük etkiyi göstermektedir. Buna göre işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin dersin işlenişine ilişkin algılamaları üzerinde olumsuz büyük etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu değer aynı zamanda işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin İngilizce dersi genel özelliklerine ilişkin tutumlarını %47 oranında düşürdüğü söylenebilir.

4.5. Beşinci Denenceye İlişkin Bulgular

Çalışmanın beşinci denencesi “kontrol grubunun tutum testi ön-test puanları ile son-test puanları arasında son test lehine anlamlı fark vardır” şeklindedir. Bu denenceye ilişkin bulgular elde edilirken bağımlı gruplar için t testi kullanılmıştır. Ayrıca ön-test ile son-test arasındaki farkın etki büyüklüğü için eta kare (η^2) etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular tablo 4.5 de sunulmuştur.

Tablo 4.5. Kontrol Grubu Tutum Ölçeği Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	ss	t	p
Genel özellikler	Ön test	27	3,53	0,68	0,00	1,00
	Son test	27	3,53	0,76		
İlgi çekicilik	Ön test	27	3,68	0,79	0,821	0,49
	Son test	27	3,53	0,91		
İşleyiş tarzı	Ön test	27	4,10	0,48	0,564	0,57
	Son test	27	4,02	0,67		
Toplam	Ön test	27	3,77	0,49	0,61	0,54
	Son test	27	3,69	0,69		

Tablo 4.5 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeği “genel özellikler” alt boyutu ön-test ($\bar{X}=3,80$; $ss=0,66$) ile son-test puan ortalamaları ($\bar{X}=3,53$; $ss=0,68$) arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($t_{(26)}=0,00$; $p>0,05$). Buna göre geleneksel öğretimin öğrencilerin dersin genel özelliklerine ilişkin tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinin “İlgi çekicilik” alt boyutu ön-test ($\bar{X}=3,68$; $ss=0,79$) ile son-test puan ortalamaları ($\bar{X}=3,53$; $ss=0,91$) arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($t_{(26)}=0,821$; $p>0,05$). Buna göre geleneksel öğretimin öğrencilerin dersin ilgi çekiciliği üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

“İşleyiş tarzı” alt boyutu ön-test ($\bar{X}=4,10$; $ss=0,48$) ile son-test puan ortalamaları ($\bar{X}=4,02$; $ss=0,67$) arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($t_{(26)}=0,564$; $p>0,05$). Buna göre geleneksel öğretimin öğrencilerin dersin işlenişine ilişkin tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.6. Altıncı Denenceye İlişkin Bulgular

Çalışmanın altıncı denencesi “deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeği ön-test puanları kontrol altına alındığında son-testlerde deney grubu lehine anlamlı fark vardır” şeklindedir. Bu denenceye ilişkin bulgular elde edilirken ANCOVA sonucu elde edilmiştir. Elde edilen bulgular tablo 4.6 da sunulmuştur.

Tablo 4.6 Ön Test Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının Gruba Göre Ancova Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2
Genel Özellikler	Tutum Ön Test	2,064	1	2,064	6,81	0,12	0,11
	Grup	5,188	1	17,137	6	0,00*	0,25
	Hata	15,439	51	0,303			
	Toplam (Düzeltilmiş)	24,381	53				
İlgi Çekicilik	Tutum Ön Test	1,585	1	1,585	3,61	0,06	0,06
	Grup	15,178	1	15,178	34,65	0,00*	0,40
	Hata	22,338	51	0,438			
	Toplam (Düzeltilmiş)	38,235	53				
İşleyiş Tarzı	Tutum Ön Test	0,985	1	0,985	0,05	0,06	-
	Grup	1,471	1	1,471	0,02	0,09	-
	Hata	13,311	51	0,261			
	Toplam (Düzeltilmiş)	15,714	53				
Toplam	Tutum Ön Test	1,277	1	1,277	4,98	0,03	0,08
	Grup	2,147	1	1,247	8,37	0,00*	0,14
	Hata	13,071	51	0,256			
	Toplam (Düzeltilmiş)	17,410	53				

Tablo 4.6. incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeği “genel özellikler” test ön-test ortalamaları kontrol altına alındığında her iki grubun son test puan ortalamaları arasında deney grubunun son-test puan ortalamaları lehine anlamlı fark olduğu söylenebilir ($F_{(1,51)}=6,000$; $p < 0,05$). Bu farkın eta kare değeri (η^2) 0,25 olarak bulunmuştur. Bu değer büyük etkiyi göstermektedir. Buna göre işbirliğine dayalı öğrenmenin geleneksel öğretimle kıyaslandığında öğrencilerin dersin genel özelliklerine yönelik tutumları üzerinde % 35 oranında daha büyük etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeği “İlgi çekicilik” test ön-test ortalamaları kontrol altına alındığında her iki grubun son-test puan ortalamaları arasında deney grubunun son test puan ortalamaları lehine anlamlı fark olduğu söylenebilir ($F_{(1,51)}=34,65$; $p < 0,05$) “İlgi çekicilik” alt boyutu eta değeri (η^2) ise 0,40 olarak gözlenmiştir. Bu değer büyük etkiyi göstermektedir. Buna göre işbirliğine dayalı öğrenmenin geleneksel öğretimle kıyaslandığında

öğrencilerin dersin ilgi çekiciliği üzerinde % 40 oranında daha büyük etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeği “İşleyiş tarzı” test ön test ortalamaları kontrol altına alındığında her iki grubun son-test puan ortalamaları arasında deney grubunun son test puan ortalamaları lehine anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($F(1,51)= 0,02$; $p >0,05$). Buna göre işbirliğine dayalı öğretimin geleneksel öğretime göre dersin işleniş tarzına ilişkin tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum ön-test sonuçlarına göre düzeltilmiş son test ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F(1,51)=8,37$ $p<0,05$). Buna göre işbirliğine dayalı birlikte öğrenme tekniğinin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını arttırmada geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu söylenebilir. Farkın eta değeri de (η^2) 0,14 olarak bulunmuştur. Bu değer büyük etkiyi göstermektedir. Buna göre işbirliğine dayalı öğretim, geleneksel öğretime karşılaştırıldığında öğrencilerin İngilizce dersindeki tutumlarını arttırmada % 14 oranında daha büyük etkiye sahip olduğu söylenebilir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın yedinci denencesi “deney grubunun algılanan araçsallık ölçeği ön-test puanları ile son-test puanları arasında son test lehine anlamlı fark vardır” şeklindedir. Bu denenceye ilişkin bulgular elde edilirken bağımlı gruplar için t testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 4.7 de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Deney Grubu Algılanan Araçsallık Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	ss	t	p
Algılanan Araçsallık	Ön test	33	3,92	0,53	1,38	0,17
	Son test	33	4,16	0,79		

Tablo 4.7 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin algılanan araçsallık ölçeğinden aldıkları ön-test puan ortalamaları ($\bar{X}=3,92$; $ss=0,53$) ile son-test puan ortalamaları ($\bar{X}=4,16$; $ss=0,79$) arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t_{(32)}=1,38$; $p>0,05$). Buna göre işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin

İngilizce dersine ilişkin algılanan araçsallık düzeyleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.8. Sekizinci Denenceye İlişkin Bulgular

Çalışmanın sekizinci denencesi “kontrol grubunun algılanan araçsallık testi ön-test puanları ile son-test puanları arasında son test lehine anlamlı fark vardır” şeklindedir. Bu denenceye ilişkin bulgular elde edilirken bağımlı gruplar için t testi kullanılmıştır. Ayrıca ön-test ile son-test arasındaki farkın etki büyüklüğü için eta kare (η^2) etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular tablo 4.8 de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Kontrol Grubu Algılanan Araçsallık Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	ss	t	p	η^2
Algılanan Araçsallık	Ön test	33	3,76	0,80	0,885	0,38	-
	Son test	33	3,93	0,82			

Tablo 4.7 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin algılanan araçsallık ölçeğinden aldıkları ön-test puan ortalamaları ($\bar{X}=3,76$; $ss=0,80$) ile son-test puan ortalamaları ($\bar{X}=3,93$; $ss=0,82$) arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t_{(32)}=0,38$; $p>0,05$). Buna göre geleneksel öğretimin öğrencilerin algılanan araçsallık düzeylerine yönelik olumlu bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.9. Dokuzuncu Denenceye İlişkin Bulgular

Çalışmanın dokuzuncu denencesi “deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin algılanan araçsallık testi ön-test puanları kontrol altına alındığında son-testlerde deney grubu lehine anlamlı fark vardır” şeklindedir. Bu denenceye ilişkin bulgular elde edilirken deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin algılanan araçsallık ölçeği ön-test puanları kontrol altına alındığında son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla yapılan ANCOVA sonucu elde edilmiştir. Elde edilen bulgular tablo 4.9 da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Ön Test Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Algılanan Araçsallık Son Test Puanlarının Gruba Göre Ancova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2
Algılanan Araçsallık Ön Test	0,112	1	0,112	0,168	0,68	-
Grup	0,937	1	0,937	1,405	0,24	-
Hata	42,01	63	0,667			
Toplam (Düzeltilmiş)	43	65				

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin algılanan araçsallık ön-test sonuçlarına göre düzeltilmiş son-test ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($F(1,63)=1,40$; $p<0,05$). Buna göre işbirliğine dayalı birlikte öğrenme tekniğinin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik algılanan araçsallık düzeylerini artırmada geleneksel öğretime göre olmadığı söylenebilir. Bu bulgu ile araştırmanın dokuzuncu denencesinin doğrulanmadığı görülmektedir.

4.10. Onuncu Denenceye İlişkin Bulgular

Çalışmanın onuncu denencesi “deney grubunun yansıtıcı düşünce testi ön test puanları ile son-test puanları arasında son test lehine anlamlı fark vardır” şeklindedir. Bu denenceye ilişkin bulgular elde edilirken bağımlı gruplar için t testi kullanılmıştır. Ayrıca ön test ile son test arasındaki farkın etki büyüklüğü için eta kare (η^2) etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular tablo 4.10 da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Deney Grubu Yansıtıcı Düşünme Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları

			N	\bar{X}	ss	t	p		η^2
YANSITICI DÜŞÜNME	Yansıtma	Ön test	33	3,77	0,70	1,03	0,30		-
		Son test	33	3,94	0,48				
	Kritik Yansıtma	Ön test	33	3,07	0,64	3,66	0,00*		0,30
		Son test	33	3,65	0,61				
	Toplam	Ön test	33	3,42	0,54	2,64	0,01*		0,18
		Son test	33	3,79	0,45				

Tablo 4.10. incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin yansıtıcı düşünme ölçeği “yansıtma” alt boyutu ön-test puan ortalamaları ($\bar{X}=3,77$; $ss=0,70$) ile son-test puan ortalamaları ($\bar{X}=3,94$; $ss=0,48$) arasında son-test lehine anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t_{(32)}=1,03$; $p>0,05$). Buna göre işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin yansıtma becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin yansıtıcı düşünme ölçeği “kritik yansıtma” alt boyutu ön-test puan ortalamaları ($\bar{X}=3,07$; $ss=0,64$) ile son-test puan ortalamaları ($\bar{X}=3,65$; $ss=0,61$) arasında son--est lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($t_{(32)}=3,66$; $p<0,05$). Bu değişkene ilişkin hesaplanan farkın eta kare değeri (η^2) 0,30 olarak hesaplanmıştır. Bu değer büyük etkiyi göstermektedir.

Deney grubu öğrencilerinin yansıtıcı düşünme ölçeği ön-test toplam puanı ($\bar{X}=3,42$; $ss=0,54$) ile son-test puan ortalamaları ($\bar{X}=3,79$; $ss=0,45$) arasında son-test lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($t_{(32)}=2,64$; $p<0,05$). Bu değişkene ilişkin hesaplanan farkın eta kare değeri (η^2) 0,18 olarak hesaplanmıştır. Bu değer küçük etkiyi göstermektedir.

Buna göre işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse yönelik kritik yansıtma özellikleri üzerinde büyük etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu değer aynı zamanda işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin kritik yansıtma becerilerini %30 oranında artırdığı söylenebilir.

4.11. On birinci Denenceye İlişkin Bulgular

Çalışmanın on birinci denencesi “kontrol grubunun yansıtıcı düşünce ölçeği ön test puanları ile son-test puanları arasında son-test lehine anlamlı fark vardır” şeklindedir. Geleneksel öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubunda uygulanan yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeğinden alınan ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar için t testi kullanılmıştır. Ayrıca ön-test ile son-test arasındaki farkın etki büyüklüğü için eta kare (η^2) etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular tablo 4.11 de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Kontrol Grubu Yansıtıcı Düşünme Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları

			N	\bar{X}	ss	t	p
YANSITICI DÜŞÜNME	Yansıtma	Ön test	33	3,62	0,64	1,22	0,22
		Son test	33	3,43	0,81		
	Kritik Yansıtma	Ön test	33	2,88	0,63	1,31	0,19
		Son test	33	2,65	0,87		
	Toplam	Ön test	33	3,25	0,50	1,49	1,44
		Son test	33	3,04	0,79		

Tablo 4.11. incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin yansıtıcı düşünme ölçeği “yansıtma” alt boyutu ön-test ($\bar{X}=3,62$; $ss=0,64$) ile son-test puan ortalamaları ($\bar{X}=3,43$; $ss=0,81$) arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($t(32)=1,22$; $p>0,05$). Buna göre geleneksel öğretimin öğrencilerin yansıtma becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Kontrol grubu öğrencilerinin yansıtıcı düşünme ölçeği “kritik yansıtma” alt boyutu ön-test puan ortalamaları ($\bar{X}=2,88$; $ss=0,63$) ile son-test puan ortalamaları ($\bar{X}=2,65$; $ss=0,87$) arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t(32)=1,31$; $p>0,05$). Buna göre geleneksel öğretimin öğrencilerin kritik yansıtma becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.12. On ikinci Denenceye İlişkin Bulgular

Çalışmanın on ikinci denencesi “deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin yansıtıcı düşünme ölçeği ön-test puanları kontrol altına alındığında son testlerde deney grubu lehine anlamlı fark vardır” şeklindedir. Bu denenceye ilişkin bulgular elde edilirken Kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 4.12 de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Ön Test Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Yansıtıcı Düşünme Ölçeği Son Test Puanlarının Gruba Göre Ancova Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2
Yansıtma	Ön Test	0,071	1	0,71	0,156	0,69	0,00
	Grup	4,198	1	4,198	9,22	0,00*	0,12
	Hata	28,683	63	0,455			
	Toplam (Düzeltilmiş)	33,133	65				
Kritik Yansıtma	Ön Test	0,101	1	0,101	0,174	0,67	0,00
	Grup	15,758	1	15,758	27,19	0,00*	0,30
	Hata	36,509	63	0,580			
	Toplam (Düzeltilmiş)	53,11	65				
Toplam	Ön Test	0,050	1	0,050	0,117	0,734	0,02
	Grup	8,998	1	8,998	21,240	0,00*	0,25
	Hata	26,688	63	0,424			
	Toplam (Düzeltilmiş)	36,207	65				

Tablo 4.12. incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yansıtıcı düşünme ölçeği “yansıtma” test ön-test ortalamaları kontrol altına alındığında her iki grubun son-test puan ortalamaları arasında deney grubunun son-test puan ortalamaları lehine anlamlı fark olduğu söylenebilir ($F(1,63)=9,22$; $p < 0,05$). Bu farkın eta kare değeri (η^2) 0,12 olarak bulunmuştur. Bu değer büyük etkiyi göstermektedir. Buna göre işbirliğine dayalı öğrenmenin geleneksel öğretimle kıyaslandığında öğrencilerin yansıtma becerileri üzerinde % 12 oranında daha büyük etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yansıtıcı düşünme ölçeği “ kritik yansıtma” test ön-test ortalamaları kontrol altına alındığında her iki grubun son test puan ortalamaları arasında deney grubunun son- test puan ortalamaları lehine anlamlı fark olduğu söylenebilir ($F(1,63)=27,19$; $p < 0,05$). Bu farkın eta kare değeri (η^2) 0,30 olarak bulunmuştur. Bu değer büyük etkiyi göstermektedir. Buna göre işbirliğine dayalı öğrenmenin geleneksel öğretimle kıyaslandığında öğrencilerin kritik yansıtma becerilerine yönelik tutumları üzerinde % 30 oranında daha büyük etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yansıtıcı düşünme ölçeği başarı ön test sonuçlarına göre düzeltilmiş son-test ortalamaları arasında deney grubu lehine

anlamli fark olduğu görülmektedir ($F(1,63)=21,24$; $p<0,05$). Buna göre işbirliğine dayalı birlikte öğrenme tekniğinin  ğrencilerin İngilizce dersi yansıtıcı düşünme becerilerini artırmada geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu söylenebilir. Farkın eta değeri de (η^2) 0,25 olarak bulunmuştur. Bu değer orta etkiyi göstermektedir. Buna göre işbirliğine dayalı  ğretim, geleneksel öğretimle karşılaştırıldığında  ğrencilerin İngilizce dersine yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini artırmada % 25 oranında daha büyük etkiye sahip olduğu söylenebilir.



5. SONUÇ

Bu bölümde; yabancı dil eğitiminde işbirlikli öğrenme yöntemlerinden birlikte öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına, yabancı dil dersine karşı tutumlarına, İngilizce dersini araçsal olarak algılama düzeylerine ve yansıtıcı düşünme becerilerine etkilerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada, elde edilen bulgu ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre;

1. Araştırmanın başarı değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde; işbirliğine dayalı öğrenmenin geleneksel öğretim ile kıyaslandığında kelime bilgisi, gramer bilgisi, okuma ve dinleme becerilerini arttırmada büyük etkiye sahip olduğu sonucu bulunmuştur. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir. Tuan (2010), işbirliğine dayalı öğrenmenin yabancı dil öğretiminde etkililiği üzerine yaptığı araştırmasında öğrencilerin dil yeterlilikleri, öğrenme yöntemleri ve öğrenim sürecine katılımlarını araştırmıştır. Araştırmasının sonucunda, bireyselleştirilmiş etkinliklerle ve geleneksel öğrenme yöntemleri ile kıyaslandığında, işbirliğine dayalı öğrenme teknikleri ile yapılan grup çalışmalarında öğrencilerin ilerlemeye daha açık olduğunu ve derse yönelik başarılarının arttığını saptamıştır. Phillips (2010), işbirlikli öğrenme grupları oluşturarak yaptığı araştırmasında lisans düzeyindeki sınıflarda, yöntemin iletişim ve akademik başarı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Elde edilen sonuçlar, işbirliğine dayalı öğrenmenin hem ders başarısını arttırdığı hem de etkili iletişimi güçlendirdiği yönündedir. Gaith ve Malak (2004) yaptıkları çalışmada işbirliğine dayalı Jigsaw II tekniğinin EFL öğrencilerinin hem kelime bilgisini hem de genel okuma başarısını arttırdığını ortaya koymuştur. Pesen ve Bakır (2016) yine benzer biçimde işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin matematik dersindeki başarısını önemli ölçüde arttırdığını ortaya koymuştur.

2. Araştırmanın tutum değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde; işbirliğine dayalı öğrenmenin geleneksel öğretim ile kıyaslandığında dersin genel özellikleri ve ilgi çekiciliğine ilişkin tutumları üzerinde büyük etkiye sahip olduğu sonucu bulunmuştur. Batdı (2013)'nin öğretmenler ile yaptığı bir çalışma

işbirliğine dayalı öğrenmenin tutum üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin aktif olarak görev aldıkları farklı etkinlikler, öğrencilerin motivasyonunu arttırmaktadır. Çalışma aynı zamanda işbirliğine dayalı öğrenmenin hem dil öğrenim sürecini hem de öğrencilerin sosyal etkileşimini olumlu yönde desteklediğini ortaya koymuştur. İşbirliği ile yapılan çalışmalar göstermektedir ki; öğrenciler kendilerini daha rahat hissettikleri için psikolojik anlamda da öğrenmeye daha motive olmuş durumdadırlar. Öğrenciler grup arkadaşları ile kendilerini daha rahat ifade etme imkânı bulurlar, sorumluluğu paylaşmayı, başarı ve başarısızlığı da birlikte göğüslemeyi öğrenirler. Gelici ve Bilgin (2011)'in çalışmaları da Batdı'nın çalışmasını destekler niteliktedir. Araştırmacılar çalışmalarında öğrencilerin işbirliğine dayalı etkinlikleri daha eğlenceli bulduklarını ve bu durumun da öğrenmelerini kolaylaştırıp derse yönelik kaygılarını azalttığını ortaya koymuştur. Kendilerine olan güvenleri arttıkça ve derse yönelik olumlu tutum geliştirdikçe öğrencilerin akademik başarılarında artış olduğu gözlenmiştir. Okuma becerisi üzerine Ghaith ve Bouzeineddine (2003) tarafından yapılan çalışma da okuma becerisine yönelik olumlu tutum, işbirliğine dayalı öğrenme modeli ve okuma becerisi arasındaki olumlu ilişkiyi destekler niteliktedir. Araştırmacılar yürüttükleri çalışma ile okuma becerisi, bireyin kendine ve okula yönelik tutumu ve okuma başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bilgin ve Karaduman (2005) tarafından işbirliğine dayalı öğrenmenin fen dersine yönelik öğrenci tutumlarını incelemeye dönük yaptıkları çalışma da öğrenci tutumlarının önemli ölçüde arttığı yönündedir.

3. Araştırmanın algılanan araçsallık değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde; işbirliğine dayalı öğrenmenin geleneksel öğretim ile kıyaslandığında olumlu bir etkiye sahip olmadığı sonucu bulunmuştur. Bunun nedeni olarak ise her iki grubun da ön-test sonuçlarında görülebileceği üzere, hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersine dönük algılarının yüksek olması gösterilebilir.

4. Araştırmanın yansıtıcı düşünme değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde; işbirliğine dayalı öğrenmenin geleneksel öğretim ile kıyaslandığında kritik yansıtma becerilerini arttırmada büyük etkiye sahip olduğu, yansıtma becerilerini arttırmada da orta düzeyde etkiye sahip olduğu sonucu

bulunmuştur. Uysal (2009)'ın İlköğretim Türkçe dersinde uyguladığı çalışma bu görüşü destekler niteliktedir. Çalışma verileri analiz edildiğinde, işbirliğine dayalı öğrenmenin yazma becerisi, eleştirel düşünme becerisi, öz düzenleme becerisi ve yaratıcı düşünme becerileri açısından deney ve kontrol grupları üzerinde anlamlı fark yarattığı ortaya konmuştur. Burns (1992)'nin de belirttiği gibi sosyal etkileşim öğrenmenin oluşumunun temel öğelerinden biridir. Çünkü sosyal etkileşim sayesinde öğrenciler grup arkadaşlarının bakış açısından bakmayı ve daha objektif olmayı öğrenirler. Öğrencinin pasif ve sessiz kaldığı öğrenme ortamlarında ise geliştirilmiş öğrenme yerine sınırlandırılmış bir öğrenme mevcuttur. Ayrıca hem yurt içinde hem de yurt dışında yapılan çalışmalar, farklı yetenek ve karakterdeki öğrenciler üzerinde işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi başarılı sonuçlar ortaya koymuştur. Çünkü öğrencilerin birlikte tamamladıkları grup çalışmaları tüm bireylerdeki farklı yetenek ve karakteri bir avantaja çevirmektedir. Ballantine ve Larres (2007)'nin çalışması da bu görüşe paralel bir sonuç ortaya koymuştur. Araştırmacılar çalışmalarında işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin sosyal yeteneklerini geliştirmelerinde ne derece önemli olduğunu incelemişlerdir. Araştırmalarının sonucu, farklı akademik yeteneklere sahip öğrencilerin yeteneklerini açığa çıkarıp bu yeteneklerini geliştirme noktasında yöntemin başarısını ortaya koymuşlardır.

Ersozlu ve Kazu (2011) çalışmalarında işbirlikli etkinliklerle desteklenmiş yansıtıcı düşünme etkinliklerinin akademik başarıya etkisini incelemişlerdir. Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici sorularla bütünleştirilmiş işbirlikli etkinlikler ve yansıtıcı öğrenme günlükleri ile birlikte yürütülen çalışmanın sonucunda deney grubu ile kontrol grubunun akademik başarılarında bilgi düzeyinde bir farklılık gözlenmemiştir. Fakat deney grubunun kavrama, uygulama, analiz düzeylerinde önemli bir farklılaşma bulunmuştur. Yapılan birçok çalışma üst düzey düşünme becerilerine sahip öğrencilerin akademik başarılarının da bu doğrultuda geliştiği yönündedir. Çünkü yansıtıcı düşünme becerilerini geliştiren etkinliklerin aynı zamanda öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini de geliştirdiği yapılan çalışmalar tarafından ortaya konmuştur.

Özdemir (2014) tarafından yapılan Öz Düzenlemeli Jigsaw IV tekniğinin uygulandığı çalışmada öğrencilerin bilişsel süreçleri üzerinde geleneksel yöntemle

kıyasla tekniğin etkililiğini ortaya koymuştur. Sharan ve Sharan (1990) yaptıkları çalışma ile işbirliği içinde çalışan öğrencilerin planlama, araştırma ve sentezleme sürecinde etkin olarak iletişim halinde olmalarından dolayı bireysel öğrenmeye göre grup çalışmalarının etkililiğini ortaya koymuştur. Batdı (2013)'nın işbirliğine dayalı öğrenme yöntemleri ile yürütülen yabancı dil derslerine yönelik öğretmen görüşlerinin alındığı çalışması da öğrencilerin sosyal, bilişsel, duyuşsal anlamda farkındalıklarının arttığını ortaya koymaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgular ve ortaya çıkan sonuçların yardımıyla yabancı dil öğretiminde, işbirliğine dayalı birlikte öğrenme tekniğinin, akademik başarı, yabancı dil dersine karşı tutum ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmede geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın ortaya koyduğu bu sonuç, yurt içindeki ve yurt dışındaki bir takım çalışmalar tarafından da desteklenmektedir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlara ilişkin aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

Araştırmanın Sonuçlarına İlişkin Öneriler

1. İşbirliğine dayalı öğrenme İngilizce dersinde öğrencilerin gramer ve kelime bilgilerini artırmada, aynı zamanda okuma ve dinleme becerilerini geliştirmede bir öğretim modeli olarak kullanılabilir.
2. Bu çalışmada İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden birlikte öğrenme metodunun ortaöğretim 10. sınıf İngilizce dersine karşı tutumlarını artırmada olumlu etkiye sahip olduğu gözlemlendiğinden, bu öğretim modeli lise düzeyindeki tüm öğrenci gruplarının İngilizce dersine yönelik tutumlarını artırmak amacıyla kullanılabilir.
3. Öğrencilerin işbirliğine dayalı öğretimin sonunda yapmış oldukları akran değerlendirmeleri, özdeğerlendirme süreçleri, grup çalışması ve konuya katkılarına dair yazmış oldukları günlükler kendi öğrenme süreçleri hakkında öğrencilere önemli dönütler sağlamıştır. Dolayısıyla, öğretmenlerin sözü edilen değerlendirme kriterlerini öğrencilere kazandırıp yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişmesinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Gelecek Araştırmalara İlişkin Öneriler

1. Yapılacak alışmalar işbirliğine dayalı renmeye yönelik birlikte renme tekniğinin etkililiğini ölçecek denenceler oluşturularak, gözlem ve görüşme dahil edilerek nitel bir çalışma şeklinde yapılabilir.
2. İşbirlikli renmeye dönük birlikte renme tekniğinin, ortaöğretimde farklı sınıf düzeylerinde, İngilizce dersinde akademik başarı, derse karşı tutum, algılanan araçsallık ve yansıtıcı düşünme becerileri üzerine etkisi incelenebilir.
3. Okuduğunu anlama, yazma, gramer, dinleme ve konuşma becerilerinin birlikte kazandırılması dil ğretiminde bir bütündür. Dolayısıyla tek tek ğretimi mümkün değildir. Çalışmaya ait olan başarı testi konuşma yetisi dışındaki tüm becerileri ölçecek şekilde geliştirilmiştir. Konuşma becerisini aynı başarı testinde değerlendirmek güç olduğu için, bu yetinin değerlendirilmesi çalışma dışında bırakılmıştır. Gelecek araştırmalar sadece işbirliğine dayalı renmenin yabancı dil derslerinde konuşma becerisi üzerine etkisini ölçecek şekilde uygulanabilir.
4. Çalışmanın uygulandığı kurumda ön-test ve son-test sonuçları ğrencilerin İngilizce dersine yönelik algılanan araçsallık düzeylerinin zaten yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle algılanan araçsallık ile ilgili anlamlı bir fark bulunamamıştır. Gelecek alışmalar farklı kurumlarda uygulanarak, işbirliğine dayalı renmenin algılanan araçsallık üzerinde etkisi olup olmadığını gözlemlenebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Kamile (1992); *İşbirlikli Öğrenme: Kuram, Araştırma, Uygulama*, Uğurel Matbaası, Malatya.
- Açıkgöz, Kamile (2003); *Aktif öğrenme*, 2. Baskı, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- Açıkgöz, Ün Kamile (2011); *Aktif Öğrenme*, Kanyılmaz Matbaası, İzmir.
- Aksoy, Gökhan ve Fatih Gürbüz (2012); “İşbirlikli İki Farklı Tekniğin Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerine Etkisi,” *Electronic Journal of Social Sciences*, Cilt 11, Sayı 42, s. 67-78.
- Aksoy, Gökhan ve Fatih Gürbüz (2012); “İşbirlikli Öğrenme Yönteminin 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi,” *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, Şubat, Mart, Nisan 2012, Cilt 1, Sayı 1.
- Aronson, Elliot (2002); “*Building Empathy, Compassion, and Achievement in the Jigsaw Classroom*”, *Improving Academic Achievement*, (Der.: Joshua Aronson), pp. 209–225, Academic Press, New York.
- Aronson, Joshua (2002); *Improving Academic Achievement Impact of Psychological Factors on Education*, Academic Press, New York.
- Arslan, Ali ve Tuğba Y. Şahin (2004); “Oluşturmacı Yaklaşım Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Duyuşsal Öğrenmelerine Etkisi,” *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Bağçeci, Birsen (2004); “Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Tutumları (Gaziantep İli Örneği),” *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Ballantine, Joan ve Patricia M. Larres (2007); “Cooperative Learning: A Pedagogy to Improve Students' Generic Skills” *Education Training*, 49, (2), 126–137.
- Barab, A. Sasha ve Thomas Duffy (1999); *From practice fields to communities of practice*, CRLT Technical Report No. 1-98, Center of Research on Learning and Tecnology, Indiana University, Wright Education Building, ED 2026, Bloomington, IN 47405-1006.
- Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü (2006); *Millî Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi Ve Öğretimi Yönetmeliği*, Resmî Gazete 26184, 54-55, Başbakanlık Basım Evi, Ankara.

- Batdı, Veli (2013); “İşbirlikli Öğrenmenin Yabancı Dil Öğretimindeki Önemine İlişkin Öğretmen Görüşleri,” *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, Şubat 2013, Cilt: 2, Sayı:1, Makale no:17.
- Bayrakçeken, Samih, Kemal Doymuş ve Alev Doğan (2013); *İşbirlikli Öğrenme Modeli ve Uygulaması*, Pegem Akademi, Ankara.
- Bilgin, İbrahim ve Azade Karaduman (2005); “İşbirlikli Öğrenmenin 8. Sınıf Öğrencilerinin Fen Dersine Karşı Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi,” *İlköğretim-Online*,4(2), 32-45.
- Boud, David, Rosemary Keogh ve David Walker (1985); *Reflection: Turning Experience into Learning*, London: Kogan Page.
- Boud, David (1999); *Avoiding the Traps: Seeking Good Practice in the Use of Self-Assessment and Reflection in Professional Courses*, *Social Work Education*, 18, 121-132, <http://dx.doi.org/10.1080/02615479911220131>, (Erişim Tarihi: 22.05.2017).
- Brooks, Jacqueline Grannen ve Martin G. Brooks (1993); *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*, Association of Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Burns, Marilyn (1992); *About Teaching Mathematics*, Math Solutions Publications, White Plains, NY.
- Büyüköztürk, Şener, Ömay Çokluk ve Nilgün Köklü (2014); *Sosyal Bilimler İçin İstatistik* (14. Baskı), Pegem Akademi, Ankara.
- Colosi, Joseph C. ve Charlotte Rappe Zales (1998); “Jigsaw cooperative learning improves biology lab course”, *BioScience*,48(2), 118–124.
- Council of Europe (1998); “Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment,” *A Common European Framework of Reference*, Strasbourg, Council of Europe.
- Çelebi, Mustafa Durmuş (2006); “Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi,” *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 21, Yıl: 2006/2, 285-307.
- Çelikten, Mustafa, Mustafa Şanal ve Yeliz Yeni (2005); “Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri,” *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çetintaş, Bengül (2010); “Türkiye’de Yabancı Dil Eğitim ve Öğretiminin Sürekliliği,” *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol.6, No.1, April 2010.

- Çolak, Esmâ (2015); "The Effect of Cooperative Learning on the Learning Approaches of Students with Different Learning Styles," *Eurasian Journal of Educational Research*, Issue 59,17-34.
- Demirel, Özcan (2012); *Yabancı Dil Öğretimi*, Pegem Akademi: Ankara.
- Dervent, Fatih (2015); "The effect of reflective thinking on the teaching practices of preservice physical education teachers," *Issues in Educational Research*, 25(3), 2015 260 Marmara University, Turkey.
- Eren, Altay (2009); "Exploring The Effects of Changes in Future Time Perspective and Perceived Instrumentality on Graded Performance," *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1217-1248.
- Ekinci, Necla (2011); "İşbirliğine Dayalı Öğrenme Nedir?" *Eğitimde Yeni Yönelimler*, (Der.: Özcan Demirel), Pegem Akademi, Ankara.
- Ersözlu, Nur Zehra ve Hilal Kazu (2011); "İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanan Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirme Etkinliklerinin Akademik Başarıya Etkisi," *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 2011, 141-159.
- Fekri, Neda (2016); "Investigating the Effect of Cooperative Learning and Competitive Learning Strategies on the English Vocabulary Development of Iranian Intermediate EFL Learners," *English Language Teaching*; Vol. 9, No. 11; 2016, ISSN 1916-4742 E-ISSN 1916-4750.
- Felder, Richard ve Rebecca Brent (1994); "Cooperative Learning In Technical Courses: Procedures,Pitfalls, And Payoffs," *Work Supported by National Science Foundation Division of Undergraduate Education Grant*, ERIC Document Reproduction Service Report ED 377038, <http://www.ncsu.edu/felderpublic/Papers/Coopreport.html>, (Erişim Tarihi: 20.12.2016).
- George, Darren ve Paul Mallery (2010); *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson
- Gelici, Özlem ve İbrahim Bilgin (2011); "İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinin Tanıtımı ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi," *Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 1(1), (2011), 40-70.
- Ghaith, Ghazi ve Mirna Abd El- Malak (2004); "Effect of Jigsaw II on Literal and Higher Order EFL Reading Comprehension," *Educational Research and Evaluation*, Volume 10, No 2, pp. 105-115.

- Ghaith, M. Ghazi ve Amal R. Bouzeineddine (2003); "Relationship Between Reading Attitudes, Achievement, and Learners' Perceptions of Their Jigsaw II Cooperative Learning Experience," *Reading Psychology*, 24:105–121.
- Gillies, M. Robyn and Michael Boyle (2010); *Teacher's Reflections on Cooperative Learning: Issues of Implementation*, Teaching and Teacher Education 26(2010), 933-940, [www.elsevier.com /locate/tate](http://www.elsevier.com/locate/tate), (Erişim Tarihi: 14/03/2017)
- Gömlüksüz, Müfit (1997); *Kubaşık Öğrenme*, Adana: Baki Kitabevi.
- Güler, Gülten (2005); "Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı ve Türkiye'de Yabancı Dil Öğretim Süreçleri," *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:6, Sayı.1, Haziran 2005.
- Haznedar, Belma (2010); *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz*, International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 11-13 November, Antalya-Turkey.
- Herrmann, J. Kim (2013); "The Impact of Cooperative Learning on Student Engagement: Results from an Intervention," *Active Learning in Higher Education*, 14(3), 175–187.
- Holliday, Dwight C. (2000); *The Development of Jigsaw IV in a Secondary Social Studies Classroom*, ERIC Document Number:ED447045, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447045.pdf>, (Erişim Tarihi: 14.05.2017).
- Holliday, Dwight (2002); "Jigsaw IV: Using Student/Teacher Concerns to Improve Jigsaw," *III. Eric Digest*, 465 687, SO 033 888.
- Hsiung, Chin-min (2012); "The Effectiveness of Cooperative Learning," *Journal of Engineering Education January*, 2012, Vol. 101, No. 1, pp. 119–137.
- Husman, Jenefer ve Duane F. Shell (1996); "Beliefs and Perceptions About The Future: A Conceptualization and Measurement of Future Time Perspective," *26TH International Congress of Psychology*, Montreal, Canada.
- Husman, Jenefer (1998); *The Effect of Perceptions of The Future on Intrinsic Motivation*, Dissertation, University of Texas at Austin, Austin.
- Husman, Jenefer ve Willey Lens (1999); "The Role of The Future in Student Motivation," *Educational Psychologist*, Vol: 34, 1999, ss. 113-125.
- Husman, Jenefer ve Duane F. Shell (2008); "Beliefs and Perceptions About The Future: A Measurement of Future Time Perspective," *Learning and Individual Differences*, Vol: 18(2), 2008, ss. 166–175.

- Işık, Ali (2008); “Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor?,” *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol.4, No.2, October 2008.
- Jenkins-Marsan, Brenda (1999); *Causal Attribution Patterns and Future Time Perspective*, A Comparison of Technical Sector and Pre-university College Students, Thesis (M.A.)--Université de Sherbrooke, 1999, ISBN 0612569187.
- Johnson, David W., Roger T. Johnson ve Karl Smith (1991); “Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity,” *ASHE-ERIC Higher Education Report*, No. 4, Washington, DC: The George Washington University.
- Johnson, David. W., Roger. T. Johnson ve Edythe J. Holubec (1993); *Cooperation In The Classroom*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, David W., Roger T. Johnson ve Karl Smith (1998a); “Cooperative Learning Returns To College What Evidence Is There That It Works?,” *Change: The Magazine of Higher Learning*.
- Johnson, David. W., Roger T. Johnson ve Karl Smith (1998b); *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*, Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, David W. ve Roger T. Johnson (1999); *Learning Together and Alone Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*, (5. ed.). Allyn and Bacon.
- Kara, Nihal Salman, Ayla Bicen ve Hüseyin Uzunboylu (2009); “Felsefe Grubu Öğretmenlerinin İşbirlikçi Öğrenmeye Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Assessment Of The Views Of Philosophy Group Teachers About Cooperative Learning),” *KKTC Milli Eğitim Dergisi – (TRNC Journal of National Education)*, 3, pp.41-56.
- Kember, David, Doris Y.P. Leung, Alice Jones, Alice Yuen Loke, Jan McKay, Kit Sinclair, Et al. (2000); “Development of Questionnaire to Measure The Level of Reflective Thinking,” *Assesment Evaluation in Higher Education*, 25 (4), 381-395.
- Kern, Anne L., Tamara J. Moore ve F. Caglin Akillioglu (2007); “Cooperative Learning: Developing an Observation,” *Instrument for Student Interactions*, October 10 – 13, 2007, Milwaukee, WI, <http://fie-conference.org/fie2007/papers/1107.pdf>, (Erişim Tarihi: 22.04.2017).

- Kırgız, Anbarlı Yeşim (2010); “Öğrencilerin İngilizce Dersine Ait Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki,” Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Kırkgöz, Yasemin (2007); “English Language Teaching in Turkey: Policy Changes and their Implementations,” *RELC*, 38(2), s. 216-228.
- Koszalka, Tiffany (1999); *Reflective Thinking*, Division 3: Learning and Instruction Section 4a: School-based research, <http://www.idemployee.id.tue.nl/g.w.m.rauterberg/lecturenotes/ReflectiveThinking.pdf>, (Erişim Tarihi: 17.03.2017).
- Nuttin, Joseph ve Willy Lens (1985); *Future Time Perspective and Motivation: Theory and Research Method*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1985.
- Mattingly, Robert M. and Ronald L. VanSickle (1991); “Cooperative Learning and Achievement in Social Studies,” *Jigsaw II*, <https://eric.ed.gov/?id=ED348267> [tps://eric.ed.gov/?id=ED348267](https://eric.ed.gov/?id=ED348267), (Erişim Tarihi: 14.09.2016).
- Mengduo, Qiao and Jin Xiaoling (2010); “Jigsaw Strategy as a Cooperative Learning Technique: Focusing on the Language Learners,” *Chinese Journal of Applied Linguistics (Bimonthly)*, Aug. 2010, Vol. 33 No. 4, p. 114.
- Mirici, İsmail Hakkı (2009); “Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı ve Avrupa Dil Portfolyosu Nedir?,” <http://adp.meb.gov.tr/nedir.php>, (Erişim Tarihi: 15.02 2017).
- Oral, Yasemin (2010); “Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Politikaları Bağlamında İngilizce: ‘Eleştirel Bir Çalışma,’” *Alternatif Eğitim Derneği Dergisi*, Sayı 1, Ocak 2010, Özden, Yüksel (2004); *Öğrenme ve Öğretme*, 4. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdemir, Ateş Emsal (2006); “Türkiye’de İngilizce Öğreniminin Yaygınlaşmasının Nedenleri,” *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1, Haziran 2006, 28-35.
- Özdemir, Esin (2014); “Yabancı Dil Öğretiminde Öz Düzenlemeli Jigsaw IV Tekniğinin Üniversite Öğrencilerinin Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi,” Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Özkan, Esra Seyratlı, Hakan İbrahim Karataş ve Celal Gülşen (2016); “Türkiye’de 2003-2013 Yılları Arasında Uygulanan Yabancı Dil Eğitimi Politikalarının Analizi,” *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching)*, Şubat 2016 Cilt:5, Sayı:1, Makale No: 26, ISSN: 2146-9199.

- Perkins, David (1999); "The Many Faces of Constructivism," *Educational Leadership*, November 1999:6-11
- Phillips, Susan R. (2010); "Student Discussions In Cooperative Learning Groups In A High School Mathematics Classroom: A Descriptive Multiple Case Study", Ohio Link Electronic Theses and Dissertations Center, https://etd.ohiolink.edu/pg_10?0::NO:10:P10_ETD_SUBID:47467, (Erişim Tarihi: 14.02.2017)
- Saban, Ahmet (2005); *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Schon, Donald (1987); *The Reflective Practitioner*, London: Temple Smith.
- Senemoğlu, Nuray (1998); *Gelişim Öğrenme Ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Gazi Kitabevi: Ankara.
- Sharan, Yael ve Shlomo Sharan (1990); "Group Investigation Expands Cooperative Learning," *Group Leadership*, December 1989- January 1990, p. 17-21.
- Stahl, Robert J. (1994); The Essential Elements of Cooperative Learning in the Classroom, *Eric Digest*, US., 2-8, <http://www.uta.edu/english/downloads/faculty/Coop%20Learning.pdf> , (Erişim Tarihi: 12.03.2017).
- Sak, E. Ö. (2008); "İlköğretim I. Kademe İngilizce Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi," Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Şaşan, Hasan (2002); "Yapılandırmacı Öğrenme," *Yaşadıkça Eğitim*, 49-75. <http://talimterbiye.mebnet.net/ogrenci%20merkezli%20egitim/yapilandirmaciogrenme.pdf> , (Erişim Tarihi: 17.09.2017).
- Sharan, Shlomo (1990); *Cooperative Learning Theory and Research*, London: Praeger.
- Sharan, Shlomo (1999); *Handbook Of Cooperative Learning Methods*, Praeger Publishers: Westport.
- Shaaban, Kassim ve Ghazi Ghaith (2005); "The Theoretical Relevance and Efficacy of Using Cooperative Learning in the ESL/EFL Classroom," *TESL Reporter*, Cilt 38, Sayı 2,14-28.
- Slavin, Robert E. (1985); *An Introduction to Cooperative Learning Research*, Plenum Press, New York.
- Slavin, Robert E. (1990); *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice*, Prentice Hall, New Jersey.

- Slavin, Robert E. (1991); *Student Team Learning: A Practical Guide to Cooperative Learning* (3. ed.). National Education Association.
- Slavin, Robert. E. (1995); *Cooperative Learning: Theory, Research, And Practice*, (2nd Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Sucuoğlu, Haluk (2003); “İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Yükleme, Edim ve Strateji Kullanımı Üzerindeki Etkileri ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim Örüntüleri,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Stahl, Robert J. Stahl, N. N., Verdi, M. P., Stahl, Steven. A. (1996); *Using Group Investigation Successfully in Science Classrooms*, Stahl, R.J. (Ed.). Cooperative Learning İn Science: A Handbook For Teachers. Menlo Park, Calif. : Innovative Learning Publications.
- Tabachnick, Barbara G. ve Linda S. Fidell (2013); *Using Multivariate Statistics*, (sixth ed.) Boston: Pearson
- Tanner, Kimberly D., Liesl Chatman ve Allen Deborah Allen (2003); “Approaches to biology teaching and learning:Science teaching and learning across the school–university divide—cultivating conversations through scientist–teacher partnerships,” *Cell Biology Education*, 2(4), 2003, 195–201.
- Tilley, Fiona, Claire Marsh, Lucie Middlemiss ve Bradley Parrish (2017); *Critical and Reflective Thinking: The Ability to Reflect Critically on Sustainability Challenges*, University of Leeds,Sustainability Research Institute, http://arts.brighton.ac.uk/_data/assets/pdf_file/0013/6304/Critical-and-Reflective-Thinking.pdf, (Erişim Tarihi: 29.09.2016).
- Tsay, Mina and Miranda Brady (2010); “A Case Study Of Cooperative Learning and Communication Pedagogy: Does Working in Teams Make a Difference?,” *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 10, No. 2, June 2010, pp. 78-89.
- Uysal, Mehmet Engin (2009); “İlköğretim Türkçe Dersinde İşbirlikli Öğrenmenin Erişi, Eleştirel Düşünce ve Yaratıcılık Beerileri Üzerine Etkisi,” Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Vaughan, Winston (2002); “Effects of Cooperative Learning on Achievement and Attitude Among Students of Color,” *Journal of Educational Research*, Cilt 95, Sayı 6; s.359-64.
- Wilson, Birent G. (1997); *Reflections on Constructivism and Instructional Design*, Denver, Englewood Cliiffs NJ. Educational Technology Publications.

Zarrabi, Fatemeh (2016); "A Study on Cooperative Language Learning: The Impact of CLL Approach on English Language Proficiency of EFL Learners," *European Journal of Education Studies*, Volum 1 Issue 2.



7. EKLER

Ek 1: Akademik Başarı Testi-Nihai Test

VOCABULARY

A)Have you ever dived 21 feet below the surface of the sea to reach your hotel? There is a hotel named in the 1)of Jules Verne. You can do 2)and get to know the under water World.

- 1)a)famous b)proud c)strange d)honour
2 a)scuba diving b)climbing c)walking d)bungee-jumping

B)Edinburgh has always been a great 3)..... There are 4).....museums and galleries, fabulous shops and top restaurants. Its streets brings you back to the past.

- 3)a)shop b)destination c)restaurant d)field
4)a)any b)never c)numerous d)ever

C)Have you ever seen an ice-cinema? It is not a 5).....cinema. People want to have this experience and 6).....up to see the film in the new drive –in cinema. It is made of ice and snow.Of course ice cream is not on 7).....in this cinema. Instead people 8).....themselves to a lovely hot chocolate.

- 5)a)silly b)typical c)funny d)enjoyable
6)a)queue b)run c)know d)hate
7)a)floor b)line c)sale d)shelf
8)a)treat b)suggest c)help d)clean

D)Have you stayed at a really interesting hotel? There is one in Kenya. In Giraffe Manor Hotel, you can have a free 9).....to outside the garden and you can 14).....the giraffes. Mike and Alicia has 10).....the hotel since 2005.

- 9)a)journey b)shelter c)forest d)access
10)a)eat b)make c)feed d)stay

E)PUT THE VERBS INTO CORRECT TENSE

Niagara Falls has been a popular tourist attraction for over a century. The name Niagara 11).....(come) from the Native American Word,meaning ‘thundering noise’. A lot of people 12).....(try)to go over the falls.In 1901, a 41 –year-old schoolteacher Annie Taylor 13).....(go)over them in a barrel and 14).....(survive). In 1990, David Copperfield 15).....(perform) a magic trick there.

- 11 a)comes b)came c)is coming d)were coming
12 a)tried b)is trying c)will try d)has tried
13 a)went b)is going c)has gone d)will go
14 a)has survived b)survived c)is surviving d)survives
15 a)performs b)has performed c)is performing d)performed

F) CHOOSE THE CORRECT ANSWER

- 16) My brother..... (write) several plays.
a)is writing b)has written c)wrote d)writes
17. I..... (fly) over Loch Ness last week.
a)flies b)flew c)flown d)has flown
- 18) I..... (not see) him for three years.
a)didn't see b)won't see c)doesn't see d)haven't seen
- 19) Do you know what time the 10:45 plane (arrive) in Chicago?
a)arrives b)arrived c)has arrived d)is arriving
- 20)My grandparents..... (come) to see us next weekend.
a)came b)has come c)are coming d)comes
- 21) Don't make so much noise. Noriko (try) to study for her ESL test!
a) try b)tries c) tried d)is trying
- 22) He..... (not smoke) for two weeks. He is trying to give it up.
a)didn't smoke b)hasn't smoked c)isn't smoking d)doesn't smoke
- 23)..... (you / lock) the door before you left the house?
a)Have you locked b)Do you lock c)Did you lock d)Were you locked
- 24) I can't go out because I..... (not finish) my work yet.
a)didn't finish b)haven't finished c)don't finish d)won't finish
- 25) I (write) the letter but I can't find a stamp.
a)am writing b)write c)wrote d)have written
- 26) Everything was ready, so we quickly..... (drive off).
a)drove b)are driving c)wil drive d)drive
- 27) I think she..... a new calculator. This one does not work properly any more.
a) needs b) needed c) need d) am needing
- 28) What time
a)the train leaves? b) leaves the train? c) is the train leaving? d)does the train leave?
- 29) It is five months since we over this company.
a) have taken b) had taken c) will take d) are taking
- 30) That teacher..... at the university since 1990.
a) teaches b) taught c. has taught d) is taught
- 31) He a car when he was 16.
a) have b) had c) has d)is having
- 32) Josh..... several traffic tickets over the past year.
a)receives b)received c)has received d)will receive

LISTENING

G) CHOOSE THE CORRECT ANSWER WHILE LISTENING THE TEXT

A: Morning, Sally! Are you having fun?

B: Oh, hi, Paul. Yes, I've had such a great time so far. I'm so glad I decided to come on this.....(33) holiday with you guys instead of going away with my parents again!

A: I know, it is (34), isn't it! Listen, I think I am going(35) today. Want to join me?

B: Actually, I've already decided to go scuba diving. What about the others? Perhaps Ed and Jenny would like to go hiking!

A: Oh, I just saw them at breakfast. Ed wanted to have a windsurfing lesson, but the class was full for this morning. He is going rafting instead.

B: Wow! And Jenny?

A: Err.... I think she's..... (36) going swimming at the beach.

B: Oh, right. Oh, look, there is Lisa! I bet she's going sailing again. She loves it!

A: Actually, I've just(37) to her too and she said she's going to the beach with Jenny. She wants to try.....(38)

B: Really? That sounds like fun! Maybe I'll do that tomorrow!

A: Well, have a great day, then, Sally. See you at the dinnertime!

B: Sure. You have fun, too!

- | | | | |
|-----------------|-----------|-----------------|----------------|
| 33) a) action | b) actor | c) activity | d) actress |
| 34) a) cool | b) cold | c) card | d) cat |
| 35) a) climbing | b) hiking | c) jogging | d) skating |
| 36) a) jogging | b) you | c) yet | d) just |
| 37) a) speak | b) spoken | c) is speaking | d) speaks |
| 38) a) diving | b) hiking | c) scuba diving | d) snorkelling |

H) CHOOSE THE CORRECT ANSWER WHILE LISTENING THE TEXT

A: Campell's Adventure Summer Camp. How can I help you?

B: Oh, hello. My name is Sam Tilton and I would like some information about the camp.

A: Sure. First of all, You must be(39) 13 and 19 years old to(40).

B: I'm(41) 13 next month, is that OK?

A: Yes, that should be fine.

B: What can you do at the camp?

A: Lots of exciting things! You can have lots of fun in the water windsurfing, sailing, and scuba diving. There's a scheduled visit to a famous theme park every week and you can also have a wonderful time while(42) in the mountains.

B: That sounds(43)! When do your sessions start?

A: Our sessions(44) from June 20th to September 30th.

B: Thank you very much.

A: Goodbye.

- | | | | |
|---------------|------------|----------|---------------|
| 39) a) behind | b) between | c) back | d) background |
| 40) a) join | b) come | c) visit | d) trip |

- | | | | |
|----------------|------------|------------|-----------|
| 41) a)telling | b)talking | c)touching | d)turning |
| 42) a)climbing | b)hiking | c)running | d)diving |
| 43) a)terrible | b)terrific | c)thanked | d)tension |
| 44) a)run | b)raise | c)rise | d)present |

READING

Chicago is the third largest city in the United States. Over three million people live in the two hundred and twenty five mile area of Chicago. The world's first skyscraper was constructed in Chicago in 1885. Today, some of the world's tallest and most famous skyscrapers are found in the city. Located in the heart of the city is the one hundred and ten story Sears Tower, which is among the most famous skyscrapers ever built. Chicago is often called "The Windy City". It is assumed that this is due to the City's weather, but in the 1990s 11 major U.S. cities outranked Chicago for average annual wind speed.

ANSWER THE QUESTIONS:

45. Which of the following is true?
- Chicago is the largest city in the world
 - Chicago is home to some of the world's tallest skyscrapers
 - Chicago is the windiest city in the United States
 - None of the above
46. How many of people (in millions) live in Chicago?
- one
 - two
 - three
 - four

THE MOTOR CAR INDUSTRY

At the end of the 19th century motor cars were made in Great Britain, France, Germany and the United States. They were not popular for many years because they were too expensive. They were very expensive because they were made in small workshops and not in factories. Mechanics had to make many small parts with the help of only a few machines. At the beginning of the 20th century - in 1909 - the American engineer Henry Ford found a way to make cheaper cars very fast. He opened a factory. In his factory there were machines making the parts of the cars. This factory made one kind of motor car only - the famous Ford "Model T".

47. At the end of the 19th century cars were very expensive because
- they were made in factories
 - mechanics made them
 - they were not small
 - they were not popular
48. Henry Ford's factory .
- made many kinds of cheap cars
 - made machines to make parts of the cars
 - opened in the nineteen twenties
 - made the first Ford "Model T"

Read the passage

The Amish are a special group of Americans: There are about 85,000 Amish people in the United States. The largest groups live in Ohio, Pennsylvania, Indiana, Iowa and Illinois. The Amish people keep apart from the rest of the world. They live in their own groups; they have their own language and they don't have any relationship with the outside world. The Amish have a simple life. They grow vegetables and fruits, but they don't have machines on their farms. They don't drive cars. They have horses. They do not have electricity or telephones in their homes. The Amish are called 'the **plain** people'. They all wear the same style of clothes. For example, the men all wear dark clothes and hats; the women wear long dresses and hats. Amish children have one-room school houses. They have Amish teachers. They have no school after the eighth grade.

49. Which sentence is **true**?

- a) The Amish live in different parts of the World.
- b) The Amish prefer being with other Americans.
- c. The Amish have a modern style of life.
- d. Amish schools are generally small.

50. Which sentence is **false**?

- a) Amish parents send their children to university.
- b)The Amish speak their own language.
- c)The Amish don't use modern technology.
- d)The Amish have simple life.

51)What is the best title for the text?

- a)The Amish Culture
- b) A funny society
- c)Simple Life
- d)Living in farm

52) What does 'they' on the 3rd line refer to?

- a)group s
- b)language
- c)The Amish
- d)World

53)What does 'plain' mean?

- a)simple
- b)difficult
- c)happy
- d)serious

Thanks for answering!

Ek 2: İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

ADI/SOYADI:

SINIFI:

NO:

OKULU:

İNGİLİZCE DERSİNE AİT TUTUM ÖLÇEĞİ

İngilizce Dersine Ait Tutumlar	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. İngilizce dersini sıkıcı buluyorum.					
2. İngilizce derslerini diğer derslere göre daha zevkli buluyorum.					
3. İngilizce dersinde öğretmenimizin sürekli eleştirmesi beni dersten soğutuyor.					
4. Çalışsam da İngilizce dersinden düşük notlar alıyorum.					
5. İngilizce dersi merakımı gideriyor.					
6. İngilizce dersi konularını çabuk unuttuğum için çalışmak içimden gelmiyor.					
7. İngilizce dersini yararlı olduğuna inandığım için seviyorum.					
8. İngilizce dersine çalışmak zorunda olduğum için çalışıyorum.					
9. İngilizce dersinde öğrendiğim bilgileri başkalarıyla paylaşmak hoşuma gidiyor.					
10. İngilizce dersinin işlenişi hoşuma gitmiyor.					
11. İngilizce dersi güncel bilgileri içerdiğinde hoşuma gidiyor.					
12. İngilizce dersi konularını anlamakta güçlük çekiyorum.					
13. İngilizce dersi öğretmenimin arkadaşça tavırları beni derse çekiyor.					
14. İngilizce dersinin olduğu gün okula gitmek içimden gelmiyor.					
15. İngilizce dersini kabiliyetim olduğu için seviyorum.					
16. İngilizce dersini anlamsız ve gereksiz buluyorum.					
17. İngilizce dersini çalışmaktan büyük bir zevk duyuyorum.					
18. İngilizce dersi benim için öncelikli dersler arasında yer almıyor.					
19. İngilizce dersini kolay ve anlaşılır bir ders olduğu için seviyorum.					
20. İngilizce dersinin olduğu günü sabırsızlıkla bekliyorum.					

Ek 3: Yansıtıcı Düşünme Ölçeği

Sevgili öğrenciler,

Bir araştırma kapsamında görüşlerinize ihtiyaç duyulmuş ve görüşleriniz araştırma dışında kullanılmayacaktır. Ölçekteki ifadelerin kesin doğru/yanlış cevabı yoktur. Ölçekte yer alan ifadeleri okuyarak kendinizi yansıtan bölüme (x) işareti koyabilirsiniz. Çalışmaya verdiğiniz katkıdan dolayı teşekkür ederiz.




Adı, Soyadı:

YANSITICI DÜŞÜNME ÖLÇEĞİ	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Bazı etkinlikler üzerinde çalışırken onları ne yaptığımı düşünmeden yapabilirim.					
2. Bu ders, öğretmen tarafından öğretilen kavramları anlamamızı gerektirir					
3. Bazen diğerlerinin bir şeyi yapış yöntemini sorgular ve daha iyi bir yol düşünmeye çalışırım					
4. Bu dersin sonucu olarak kendime bakış tarzımı değiştirdim.					
5. Bu derste bazı şeyleri o kadar çok tekrar ediyoruz ki artık onları düşünmeden yapmaya başladım.					
6. Bu dersten geçebilmeniz için dersin içeriğini anlamamız gerekir					
7. Yaptığım şeyi düşünmekten ve onu yapmanın alternatif yollarını göz önünde bulundurmaktan hoşlanırım					
8. Bu ders, sıkıca bağlandığım bazı fikirlerimi sarstı/sorgulattı					
9. Sınav için derste işlenen konuları hatırladığım ve notlarıma çalıştığım sürece fazla düşünmeme gerek yok.					
10. Uygulamalı görevleri yapabilmek için öğretmenin öğrettiği materyalleri anlamak zorundayım.					
11. Yaptıklarımı daha iyi hale getirip getiremeyeceğimi görmek için kendi eylemlerim üzerine sık sık düşünüp taşınırım.					
12. Bu dersin sonucunda bazı şeyleri normalde yaptığımdan farklı yapmaya başladım					
13. Öğretmenimin söylediklerini takip edersem bu ders üzerinde pek de fazla düşünmeme gerek kalmaz.					
14. Bu derste öğretilen konuları anlamak için sürekli olarak üzerinde düşünmek zorundasınız.					
15. Deneyimlerimden bir şeyler öğrenebilmek ve sonraki uygulamalarımı daha iyiye götürebilmek için kazanımlarımı sık sık gözden geçiririm					
16. Bu ders esnasında, daha önceden doğru olduğuna inandığım şeylerde hatalar olduğunu keşfettim					

Ek 4: Grup Değerlendirme Formu

GROUP WORK ASSESSMENT

Student's Name:

GROUP WORK ASSESSMENT			
1. contributes to decision making.			
2. respects and encourages the views of others.			
3. contributes in a positive way to the group work.			
4. exhibits on-task behaviour consistently.			
5. completes the task on time.			
6. volunteers to take responsibilities and roles.			
7. does research from a variety of resources.			
8. gets on well with other group members.			

Ek 5: Bireysel Değerlendirme Formu

Peer Assessment Form

Student being assessed: _____

Student making the assessment: _____

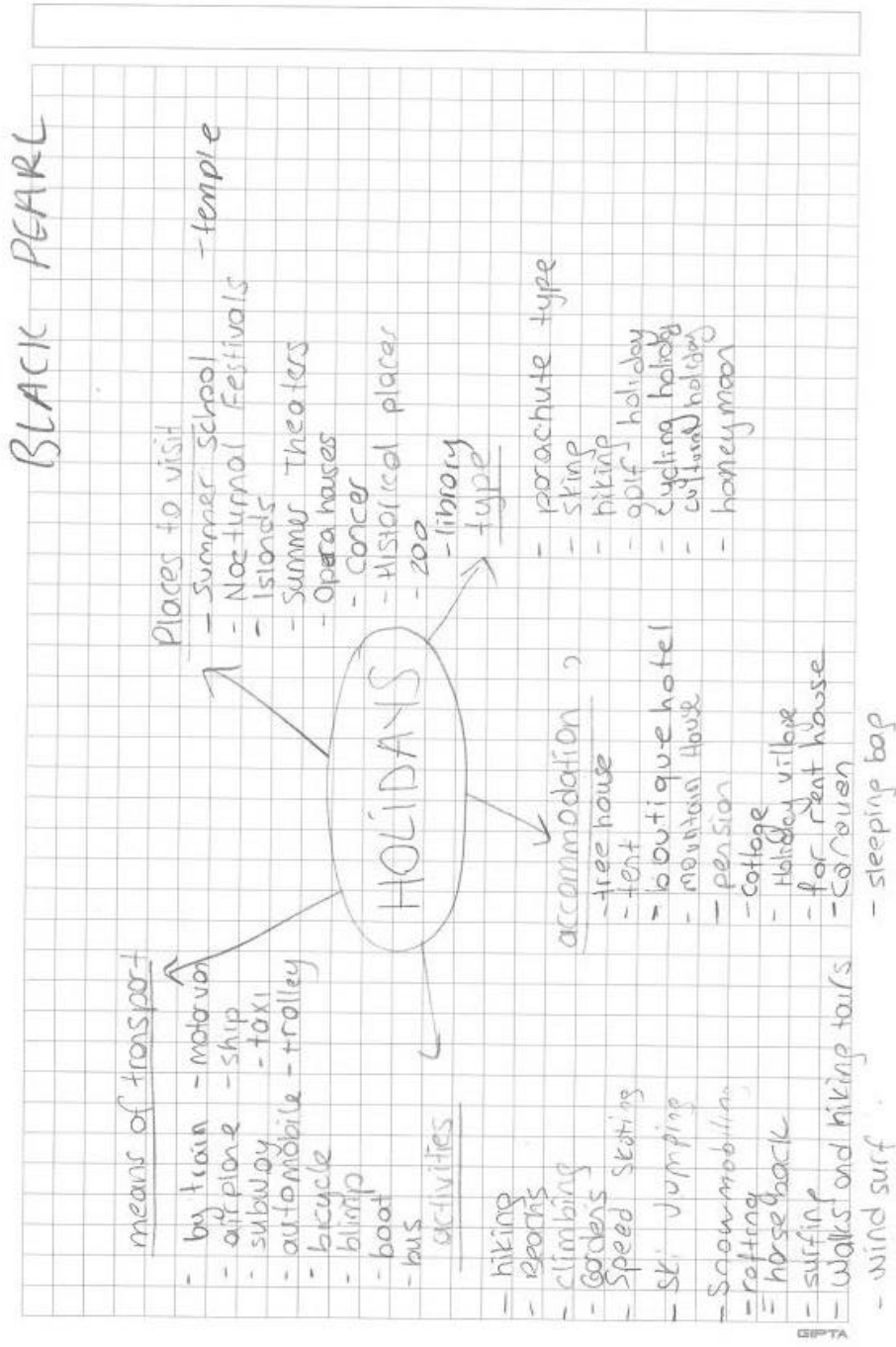
For each aspect, rate the student on a scale from A to D using the following guide:

A: did this very well B: did this adequately

C: did this less than adequately D: did this poorly

General Aspect	Specific Aspect	Rating
Group Process	Attended a large majority of group meetings	
	Maintained contact with other group members	
	Communicated constructively to discussion	
	Generally was cooperative in group activities	
	Asked useful questions	
	Encouraged and assisted other group members	
The task	Made a genuine attempt to complete all jobs agreed by the group	
	Made an intellectual contribution to the completion of the task	
	Did (at least) their fair share of the work	
	Read and commented in a timely manner on drafts of the report	
	Contributed a significant amount (measured in ideas as well as words) to the report	
Overall	Based on your ratings and comments above, this student's contribution overall on this group task	

Ek 6: Öğrencilerin Deneysel Çalışmaları





PRO'S

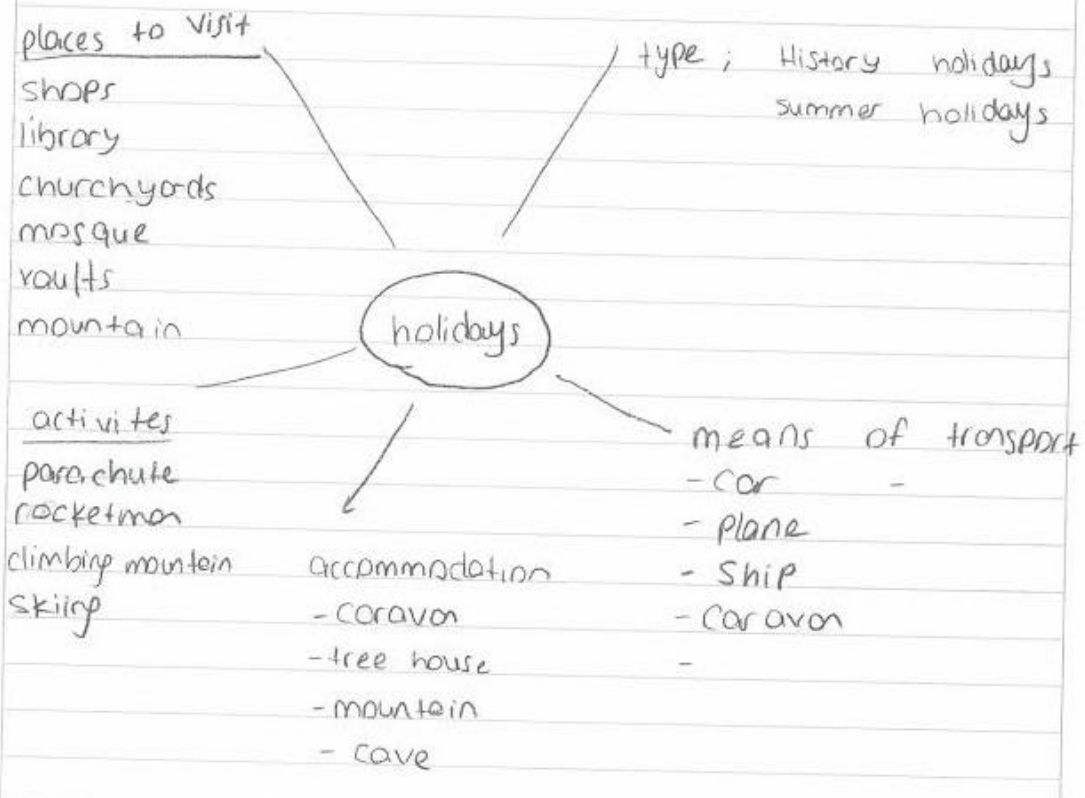
PRO'S

*Does travel broaden your mind?

Yes, because if we travel a lot we know a lot too. Travel can help us to move away from our daily problems. If we travel a lot, if we see different countries, we can improve our language. We can know different cultures, people. For example we can taste different cuisine. We can have a broad perspective. We can open our mind when we are traveling.

Wingless Angels

Dark Circle

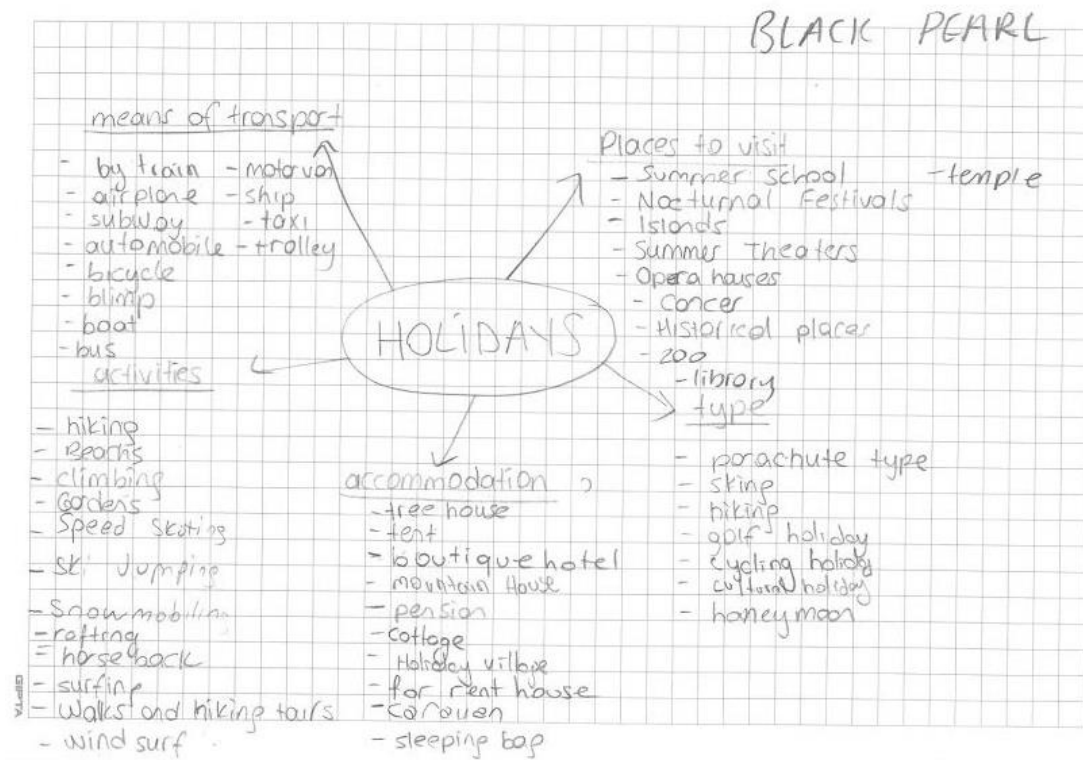


Dear Scoot;

Greetings from New York. This is the most magnificent city. I have never felt before like this I'm free and happy. So far, we have visited Statue of Liberty, we have walked through the Times Square and we have played billards. I have had a good time. I have gone the hotel and I have eaten my dinner. They are delicious. We haven't visited any gallery and wonderful huge buildings because the weather has rainy. Tomorrow, we're going on a helicopter tour over the city. I'm scared. Have you ever been on a helicopter?

See you in four weeks.

Black Pearl



Ek 7: İşbirliğine Dayalı Öğrenme Modeli Birlikte Öğrenme Tekniği Örnek

Ders Planı

Ders: İngilizce

Konu: Present Perfect Tense

Sınıf: 10

Öğrenme Alanı: Dil bilgisi (Grammar), Dinleme, Yazma, Okuma

Beceriler: Yeni bir grammar yapısını daha önce öğrenilmiş zamanlar ile birlikte kullanıp metin oluşturabilme, dinlenen ve okunan bir metni anlayabilme becerisi

Hedefler: 1. Dinlenen bir metni anlayabilir.

2.Okunan bir metni anlayabilir.

3. “Present Perfect Tense”, “Simple Present Tense” ve “Simple Past Tense” i kullanıp paragraf oluşturabilir.

Süre: 2 ders (40-40 dk)

Küme Roller: Öğrencilere; üye, lider, sözcü, yazıcı rolleri verilir.

Araç-Gereç : Dinleme metni, okuma metni, etkileşimli tahta, tahta kalemi, bireysel ve grup değerlendirme formu, tahta kalemi, öğrenci günlükleri

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ

Sınıf öncelikle heterojen olarak oluşturulmuş kümelere ayrılır ve küme isimleri ve öğrenci rolleri belirlenir.

Dikkat Çekme:

Öğretmenin, gruplara “tatil” kelimesinin onlarda yarattığı çağrışımları sorması ve bunun üzerine düşünülmesi.

Dersin İşlenişi:

1. Öğrencilerin “Çılgın Tatil Türleri” temalı bir parça dinlemesi.

2. Dinlenen metin içerisinde geçen cümleleri, verilen çalışma kâğıdındaki cümleler arasından bulması.

3.En çok cümleyi bulan grubun en yüksek puanı alması.

4. İlginç tatil türlerine ait bir metin okunması ve kelimelerinin çalışılması.

5. Okunan metnin ardından, grupların “ne tür bir tatil yapmak istedikleri ve nedenleri” konulu bir paragraf hazırlayıp, sunması. Bu paragraf hazırlarken metin içerisinde geçen kelimelerin ve de kullanması.

Değerlendirme:

1. Bireysel ve grup değerlendirme formlarının doldurulması.

2. Uygulama süreci içinde öğrencinin hem kendi öğrenmesi hem de gruba katkısı ve grup değerlendirmesinin yapıldığı günlüklerin yazılması.

ÖZGEÇMİŞ

Özlem Yavuz 1978 yılında Edirne’de doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Edirne’de tamamladı.1995 yılında kazandığı, Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dilli Öğretmenliği Lisans Programını 2000 yılında başarıyla bitirmiştir.

Yüksek Lisans eğitimine 2014 yılında Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim ve Öğretim Programları Anabilim Dalı’nda 2017 yılında mezun olmuştur.

