

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

Yüksek Lisans Tezi

**YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ÖZ DÜZENLEMELİ
JIGSAW IV TEKNİĞİNİN ÜNİVERSİTE
ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARILARINA VE
TUTUMLARINA ETKİSİ**

Esin Özdemir

Zonguldak 2014

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

Yüksek Lisans Tezi

**YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ÖZ DÜZENLEMELİ
JIGSAW IV TEKNİĞİNİN ÜNİVERSİTE
ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARILARINA VE
TUTUMLARINA ETKİSİ**

**Hazırlayan
Esin Özdemir**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Ali Arslan**

Zonguldak 2014

T.C.
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında 2010528204007 numaralı Esin ÖZDEMİR'in hazırladığı “**Yabancı Dil Öğretiminde Öz Düzenlemeli Jigsaw IV Tekniğinin Üniversite Öğrencilerinin Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi**” konulu ~~DOKTORA~~/YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 03/06/2014 Çarşamba günü saat 10:30'da yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına OYBİRLİĞİYLE/~~OYÇOKLUĞUYLA~~ karar verilmiştir.

Başkan:



Doç. Dr. Ali ARSLAN (Danışman)

Üye:



Yrd. Doç. Dr. Ali SICAK

Üye:



Yrd. Doç. Dr. Cevat EKER

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

...../...../2014

Doç. Dr. Hakan SARIBAŞ
Enstitü Müdürü

ÖZET

Kurum	: BEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
Tez Başlığı	: Yabancı Dil Öğretiminde Öz Düzenlemeli Jigsaw IV Tekniğinin Üniversite Öğrencilerinin Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi
Tez Yazarı	: Esin Özdemir
Tez Danışmanı	: Doç. Dr. Ali Arslan
Tez Türü, Yılı	: Yüksek Lisans, 2014
Sayfa Adedi	: 145

Bu araştırmanın amacı, 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 ortaya koymaktır. Bu amaçla, araştırma 2011-2012 akademik yılı bahar döneminde, Bülent Ecevit Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu’nun iki farklı İngilizce hazırlık sınıfında öğrenim gören toplam 40 öğrenci üzerinde, İngilizce dil bilgisi dersi kapsamında, 5 haftayı kapsayacak şekilde yürütülmüştür. Araştırmada deney ve kontrol grubu olmak üzere iki farklı grup atanmış; dersler, deney grubundaki öğrencilerle “Öz Düzenlemeli Jigsaw IV” tekniğiyle işlenirken, kontrol grubunda geleneksel yöntemle işlenmiştir. Araştırmada “denk olmayan kontrol gruplu öntest-sontest modeli” kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak başarı testi, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ve görüşme formu kullanılmıştır. Başarı testi ve tutum ölçeği çalışmanın başında öntest, çalışma sonunda ise sontest olarak uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda, “Öz Düzenlemeli Jigsaw IV” tekniğinin öğrencilerin başarıları üzerinde geleneksel yönteme 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.

Anahtar Sözcükler: Öz Düzenlemeli Öğrenme, İşbirliğine Dayalı Öğrenme, Jigsaw IV, Akademik Başarı, Tutum

ABSTRACT

Institution	:	B.E.Ü. Institute of Social Sciences, Department of Curriculum and Instruction
Title	:	The Effect of Self Regulated Jigsaw IV Technique on the Achievements and Attitudes of University Students in Foreign Language Teaching
Author	:	Esin Özdemir
Adviser	:	Assoc. Prof. Dr. Ali Arslan
Type of Thesis, Year	:	M.Sc. Thesis, 2014
Total Number of Pages	:	145

The aim of this research is to put forward the effect of both “Self Regulated Learning” method and one of the cooperative learning techniques, “Jigsaw IV” technique, upon students’ learning a new grammar structure and their attitudes towards the English Course. For this purpose, the research was carried out with 40 students studying in two different prep classes at Bülent Ecevit University Foreign Languages College in the spring term of 2011-2012 academic year. In the research, two different groups were assigned as the experimental group and the control group. During the courses, while a “Self Regulated Jigsaw IV” 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 research, “non-equivalent control groups pretest-posttest model” was used. An achievement test, an attitude scale towards the English Course and an interview form were used as data collection tools. The achievement test and attitude scale were applied as pre-test at the beginning of the study and post-test at the end of the study. At the end of the study, it has been found out that “Self Regulated Jigsaw IV” technique is significantly and positively more effective on students’ achievements than traditional method; however, it is not significantly effective on their attitudes. It has been found out that the students use self regulation skills in their autonomous studies, too.

Keywords: Self Regulated Learning, Cooperative Learning, Jigsaw IV, Academic Achievement, Attitude.

ÖNSÖZ

Yabancı dil öğretiminde “Öz Düzenlemeli Jigsaw IV” tekniğinin öğrenci başarısına ve tutuma etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, uzun ve titiz bir çalışma sürecinin sonunda gerçekleştirilmiştir.

Araştırma probleminin ortaya konulma aşamasından başlayarak, tüm tez çalışması süresince hiçbir konuda desteğini esirgemeyen, ilgili kaynaklara ulaşmamda etkin rol oynayan, bilgileriyle, deneyimleriyle, fikirleriyle ve anlayışlı yaklaşımıyla bu sürece önemli katkılarda bulunan değerli tez danışmanım Doç. Dr. Ali ARSLAN’a çok teşekkür ederim.

Tez süreci boyunca, ölçek geliştirme uygulamalarında çok değerli yardımları ve katkıları olan Dinçer BİÇER ve Ayşe ORUÇ’a, denel işlem çalışmasını yürütmemde kıymetli yardımlarını esirgemeyen Belgin ÖZTÜRK’e, motivasyonumu her zaman yüksek tutmak için gösterdiği güzel çabalardan dolayı A. Ceren YAŞAR’a çok teşekkür ederim. Ayrıca tezin teknik ve biçimsel düzeninde değerli katkıları ve yardımları olan Yasin HAZER’e teşekkürü bir borç bilirim.

Tez çalışmasını yürütmemde bana kolaylıklar sağlayan, görev yapmakta olduğum Bülent Ecevit Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu’nun Müdür ve Müdür Yardımcılarına ve aynı zamanda çalışmama değerli katkılar sağlayan sevgili öğrencilerim ve tüm çalışma arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Hayatım boyunca bana her adımda inanan, güvenen, güç veren, kilometrelerce öteden bile desteklerini her zaman yanbaşımında hissetmemi sağlayan ve bu hayatta benim mutluluğum için benden daha çok özen gösterip çaba sarfeden sevgi dolu güzel anneme, çok kıymetli canım babama ve bir tanecik kardeşim Erdi YILMAZ’a sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

Uzun ve zorlu tez süresince yaşadığım her türlü sıkıntıda bir sorun çözücü olduğu, rahat ve huzurlu bir şekilde çalışabilmem için gerekli ortamı hazırladığı, hiç tükenmeyen desteği ve sabırla her zaman yanımda olduğu için değerli eşim Üzeyir ÖZDEMİR’e çok teşekkür ederim.

Son olarak, bu zorlu süreç boyunca yüzümde gülümsemeler yaratan herkese teşekkürlerimi sunarım...

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET.....	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
GİRİŞ	1
1. PROBLEM DURUMU.....	7
1.1. Yabancı Dil Öğretimi	7
1.1.1. Zorunlu Eğitim Sürecinde Yabancı Dil Öğretimi	8
1.1.2. Yüksek Öğretim Düzeyinde Yabancı Dil Öğretimi	10
1.1.3. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretim Sürecindeki Gelişmeler	10
1.1.4. Yabancı Dil Öğretiminde Dil Bilgisi (Grammar) Öğretiminin Yeri	12
1.2. Öğretim Yöntemleri	13
1.2.1. Anlatım	14
1.2.2. Tartışma	14
1.2.3. Örnek Olay İnceleme	14
1.2.4. Problem Çözme	15
1.2.5. Gösterip Yaptırma	15
1.2.6. İşbirliğine Dayalı Öğrenme.....	16
1.2.6.1. İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Geleneksel Öğrenmelerden Farkı	19
1.2.6.2. İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin İlkeleri	20
1.2.6.3. İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Teknikleri	22
1.2.6.3.1. Birlikte Öğrenme	24
1.2.6.3.2. Takım Oyun Turnuva	24
1.2.6.3.3. Grup Araştırması.....	25
1.2.6.3.4. Yapıcı Tartışma	26
1.2.6.3.5. Jigsaw Süreci (Ayrılıp Birleşme).....	26
1.2.6.3.6. Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri	29
1.2.6.3.7. Jigsaw II (Ayrılıp Birleşme II)	29

1.2.6.3.8. Birleşik Öğretim	30
1.2.6.3.9. Takım Destekli Bireyselleştirme	30
1.2.6.3.10. İşbirlikli Öğrenme Yapıları	30
1.2.6.3.11. İşbirliğine Dayalı Birleştirilmiş Okuma ve Kompozisyon.....	31
1.2.6.3.12. Birlikte Sorulmuş Birlikte Öğrenelim	32
1.2.6.3.13. Jigsaw III (Birleştirme III)	33
1.2.6.3.14. Jigsaw IV (Birleştirme IV)	33
1.2.6.3.15. Ters Jigsaw	36
1.2.6.3.16. Konu Jigsaw	36
1.3. Öz Düzenlemeli Öğrenme	40
1.3.1. Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Boyutları	43
1.3.2. Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Evreleri	44
1.4. İlgili Araştırmalar	54
1.4.1. Yurt İçinde Yapılan İşbirliğine Dayalı Öğrenme ile İlgili Araştırmalar ..	54
1.4.2. Yurt Dışında Yapılan İşbirliğine Dayalı Öğrenme ile İlgili Araştırmalar	58
1.4.3. Yurt İçinde Yapılan Öz Düzenlemeli Öğrenme ile İlgili Araştırmalar	60
1.4.4. Yurt Dışında Yapılan Öz Düzenlemeli Öğrenme ile İlgili Araştırmalar ..	65
2. YÖNTEM	70
2.1. Çalışma Modeli	70
2.2. Çalışma Grupları	72
2.3. Veri Toplama Araçları.....	74
2.3.1. Başarı Testi	74
2.3.2. İngilizce Dersine İlişkin Tutum Ölçeği	76
2.3.3. Görüşme Formu.....	76
2.4. Deneysel İşlem Basamakları.....	76
2.4.1. Deneysel Grubu Öz Düzenlemeli Jigsaw IV Tekniğinin Uygulanması	77
2.4.2. Kontrol Grubu Geleneksel Öğretim Yönteminin Uygulanması.....	80
2.5. Verilerin Analizi	80
3. BULGULAR VE YORUM.....	82
3.1. Nicel Veriler	82
3.1.1. Birinci Denenceye Ait Bulgular ve Yorum	82
3.1.2. İkinci Denenceye Ait Bulgular ve Yorum	83
3.1.3. Üçüncü Denenceye Ait Bulgular ve Yorum	83
3.1.4. Dördüncü Denenceye Ait Bulgular ve Yorum.....	84
3.1.5. Beşinci Denenceye Ait Bulgular ve Yorum.....	85
3.1.6. Altıncı Denenceye Ait Bulgular ve Yorum	86

3.2. Nitel Veriler	87
SONUÇ VE ÖNERİLER	96
KAYNAKÇA.....	102
EKLER.....	110
Ek-1: “Should, Can, May, Must” Konulu Çalışma Kağıtları	110
Ek-2: Form-1	122
Ek-3: Form-2.....	123
Ek-4: Form-3.....	124
Ek-5: Flash Kartlar.....	125
Ek-6: Görüşme Formu.....	128
Ek-7: Örnek Etkinlik Planı	129
Ek-8: İşbirlikli Grup Çalışma Formu	131
Ek-9: Seviye Belirleme Testi.....	132
Ek-10: Kendi Kendini Değerlendirme Formu (Öğrenme Aşaması)	134
Ek-11: Kendi Kendini Değerlendirme Formu (Öğretme Aşaması).....	135
Ek-12: İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....	136
Ek-13: Konu Çalışma Testi	137
Ek-14: Konu Testi.....	141
Ek-15: Başarı Belgesi.....	144
Ek-16: İşbirlikli Çalışma Grupları	145

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1.1: Öğrenme Gruplarının Karşılaştırılması	20
Tablo 1.2: İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Modern Metotları.....	23
Tablo 1.3: Jigsaw Tekniklerinin Karşılaştırılması.....	38
Tablo 1.4: Öz Düzenlemenin Boyutları	43
Tablo 1.5: Öz Düzenlemenin Evrelerinin Yapısı ve Alt Süreçleri	44
Tablo 1.6: Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejilerinin Kategorileri	52
Tablo 2.1: Çalışma Modeli.....	70
Tablo 2.2: Grupların Öntest Sonuçlarına ait Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları	72
Tablo 2.3: Grupların Seviye Sınıfı Belirleme Sınavı Puanlarına Ait Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları.....	73
Tablo 2.4: Grupların Tutum Ölçeği Puanlarına Ait Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları.....	73
Tablo 2.5: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı .	74
Tablo 2.6: Akademik Başarı Testinin Madde Analizi İstatistiklerinin Sonuçları	75
Tablo 2.7: Ana Gruplardan Uzman (Jigsaw) Grupların Oluşumu.....	78
Tablo 2.8: Normallik Testi Sonuçları	81
Tablo 3.1: Deney Grubunun Başarı Testi Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	82
Tablo 3.2: Kontrol Grubunun Başarı Testi Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	83
Tablo 3.3: Grupların Erişi Puanlarının Karşılaştırılması	84
Tablo 3.4: Deney Grubunun Tutum Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	84
Tablo 3.5: Kontrol Grubunun Tutum Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	85
Tablo 3.6: Deney ve Kontrol Grubu Tutum Ölçeği Fark Puanlarının Karşılaştırılması	86

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1.1: Jigsaw IV (Ayrılıp Birleştirme IV) Tekniğinin Sınıf İçinde Uygulanan Döngüsel Modeli.....	34
Şekil 1.2: Öz Düzenleme Evreleri	45

KISALTMALAR LİSTESİ

AB	: Avrupa Birliği
AG	: Ana Grup
Akt.	: Aktaran
EFL	: English as a Foreign Language (Yabancı Dil Olarak İngilizce)
ESL	: English as a Second Language (İkinci Dil Olarak İngilizce)
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Veri Sayısı
P	: Anlamlılık Düzeyi
ss	: Standart Sapma
Sd	: Serbestlik Derecesi
UG	: Uzman Grup
Vd.	: Ve Diğerleri
X	: Aritmetik Ortalama
%	: Yüzde

GİRİŞ

Günümüzde, teknoloji ve bilgi sistemleri hızla değişmekte ve bu değişimler, eğitim sisteminin önemli bir parçası olan eğitim programlarının da geleneksel eğitim anlayışından uzaklaşmasına ve öğreneni merkeze alan yeni bir anlayışın benimsenmesiyle yeniden düzenlenmesine neden olmuştur. Bu anlayışta bilgi aktarımı, öğrenenin pasif olarak değil, aktif olarak yer aldığı bir süreç içinde gerçekleştirilmektedir. Öğretmen, geleneksel öğretim yöntemleriyle bilgiyi doğrudan aktaran değil, öğrenmeyi kolaylaştıran, destekleyen, öğrencilerin kendi sorumluluk ve rollerini üstelenmelerinde yardımcı olup yol gösteren bir rehber konumundadır. Böylece öğrencilerin, bağımsız hareket edebilen, eleştirel düşünebilen, problem çözebilen, öz değerlendirme yapabilen ve de kendi davranışlarını ve öğrenme süreçlerini kontrol edebilen, girişimci, araştırmacı, üretken ve de sosyal etkileşimde bulunan bireyler olabilmeleri amaçlanmaktadır. Bütün bu yeni uygulamalar, öğrenme sürecinde, davranışçı ve bilişsel yaklaşım kuramlarının ihmal ettiği düşünülen yönleri gidermek üzere, son yıllarda gündeme gelen insancıl ve yapılandırmacı yaklaşım kuramlarının uygulamalarıdır. İnsancıl yaklaşımda insan en önemli unsur sayıldığından, öğrenci değerli ve önemlidir. Öğrenmenin etkin ve verimli olabilmesi için öğrencinin eğitimin merkezine alınması gerekmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci bilgiyi öğrenmede merkezde yer alarak öğrenmede pasif değil aktif bir rol oynar, hazır bilgiyi alan değil, bilgiyi kendisi üreten bir bireydir. Bu yaklaşımlar günümüz eğitime en uygun öğrenme yaklaşımlarıdır.

Öğrenme doğuştan başlayıp, hayat boyu sürerek edinilen bir süreçtir. Bu sürecin etkinliği her yaş ve dönemde kişiden kişiye farklılıklar gösterir. Öğrenmenin kişiye özgü oluşu, etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi için çeşitli kavramların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Öğrencinin, öğrenme süresince kendi kararlarını alıp, kendini planlayıp düzenleyerek, kendi öğrenme sürecini kontrol edip değerlendirebilmesi üzerinde etkili olması konusu “öz düzenleme” kavramını gündeme getirmiştir. Öz düzenlemeye ilişkin yapılan çalışmalarda, öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri üzerinde davranışsal, bilişsel ve motivasyonel olarak etkin bir role sahip olmalarının üzerinde durulmuştur. Öğrenme sürecinde, öğrencilerin

kendi öğrenmelerini ve diğer bireylerin öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak için birlikte grup halinde çalışarak sosyal etkileşim kurmaları ise “işbirliğine dayalı öğrenme” kavramını gündeme getirmiştir.

Eğitim programlarının geliştirilmesinde, öğrenme ve öğretme süreçlerinin etkililiği ile ilgili birtakım çalışmalara yer verilmesi gerekmektedir. Çünkü, bir eğitim programında öğrenme ve öğretme süreçlerinin rastgele değil, bilimsel araştırma bulgularına göre düzenlenmesinde fayda vardır. Bu tür çalışmaların bir kısmını, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini öğrenmelerini ya da geliştirmelerini sağlamaya yönelik yapılan çalışmalar oluşturmaktadır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen çalışmaların diğer bir kısmını ise, işbirliğine dayalı öğrenme çalışmaları oluşturmaktadır. Bu noktada, işbirliğine dayalı öğrenme ve öz düzenlemeyle öğrenmeye ilişkin açıklamalara yer vererek analiz edilmesinde yarar görülmektedir.

Bu çalışma, öğrenme ve öğretme süreçlerinde etkinliğin sağlanabilmesi için insancıl yaklaşımı ve yapılandırmacı yaklaşımı en önemli öğrenme yöntemleri olarak değerlendirilen öz düzenlemeli öğrenme yöntemi ile işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinin yabancı dil öğretiminde bir arada kullanılmasının öğrencilerin başarıları ve derse karşı tutumu üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Bu amaçla; en başta genel olarak yabancı dil öğretimi konusuna değinilecek, sonra öğretim yöntemlerine geçilecek, işbirliğine dayalı öğrenme ve onun tekniklerinden biri olan jigsaw IV ile öz düzenlemeli öğrenme ayrıntılı olarak incelenecektir. Sonuç bölümünde, öz düzenlemeli jigsaw IV tekniğinin, eğitim sistemimizin etkinliğinde ve verimliliğinde önemli rol oynadığı tezi tekrar vurgulanacaktır. Ülkemizde ilköğretimden yükseköğretime kadar devam eden süreçte yaşanan birçok olumsuzluğun, özellikle öğrenme ve öğretme yöntem ve tekniklerinde yapılabilecek değişikliklerle en aza indirilebileceği varsayımı doğrulanmaya çalışılacaktır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Ülkemizde son yıllarda sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalar, insancıl, yapılandırmacı ve de etkin öğrenme gibi yöntem, teknik ve yaklaşımların

kullanılmasının gerekliliğini göstermektedir. Öz düzenlemeli ve işbirliğine dayalı öğrenme bu tür yaklaşımların içerisinde yer almaktadır.

Yabancı dil öğretiminde, dil bilgisi kurallarını öğrenme sürecinde öğrenciler grup bağlılığı ile işbirliği içerisinde etkileşimli olarak çalışabilmeli, ihtiyaç ve eksikliklerini fark edebilmeli, ve bunlara yönelik tedbirler alabilmelidir. Bu süreç boyunca, öğrencinin kendi öğrenme durumunu, becerilerini, biliş düzeylerini, davranışlarını kontrol edebilmesi ve eksikliklerini fark edebilmesi gibi durumlar öz düzenleme süreci ile ilişkili eylemlerdir. Öğrencilerin, işbirliğine dayalı ve öz düzenlemeli çalışarak, dil bilgisi kurallarını öğrenme konusunda akademik başarılarını geliştirmeleri beklenmektedir.

Bu araştırmanın amacı, “Öz Düzenlemeli Jigsaw IV” tekniğinin; İngilizce hazırlık sınıfında okuyan üniversite öğrencilerinin, yeni bir dil bilgisi (grammar) yapısıyla olumlu, olumsuz cümleler ve soru cümleleri kurabilme becerileri ve İngilizce dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Bu araştırma ile öz düzenlemeli jigsaw IV tekniğinin uygulama sonuçları ve bu tekniğin öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olup olmadığı ortaya konulmaktadır. Aynı zamanda, bu araştırma ile işbirliğine dayalı öğrenme ve öz düzenlemeli öğrenmenin uygulamalarına dair sonuçlara varılmaktadır. Öz düzenlemeli jigsaw IV tekniğiyle işlenen derslerin, bu derslere karşı öğrencilerin tutumlarını ne yönde etkilediği konusuna da yer verilmektedir. Bu araştırma ile aynı zamanda öğrencilerin, öz düzenleme becerilerini bağımsız çalışmalarında da kullanıp kullanmadıkları belirlenmektedir. Bu araştırma, elde edilen bilgiler ışığında, akademik başarıyı arttırdığı tespit edilen yöntemleri ön plana çıkardığından dolayı öneme sahiptir.

Geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı sınıfta öğretmen bilgiyi doğrudan aktaran kişi olarak daha aktif olmuş, öğrenciler ise pasif durumda kalmıştır. Öz düzenlemeli öğrenme tekniğinin uygulandığı sınıfta ise, derse giriş ve öz düzenlemeli jigsaw IV stratejilerinin anlatılması aşamasında öğretmen aktif olmuş, grup çalışması süreci içerisinde, çalışma kağıtları ile çalışıp, konu testlerine hazırlanma ve değerlendirme gibi diğer tüm aşamalarda da öğrenciler aktif olmuştur. Böylece, bu

araştırma ile öğrencilerin pasif olduğu sınıfla, öğrencilerin aktif olduğu sınıf karşılaştırılmış olmaktadır.

Problem Cümlesi

Öz Düzenlemeli Jigsaw IV tekniği öğrencilerin başarıları ve derse karşı olan tutumları üzerinde etkili midir?

Denenceler

1. Deney grubunun başarı testi öntest puanları ile sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı fark vardır.

2. Kontrol grubunun başarı testi öntest puanları ile sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı fark vardır.

3. Deney grubu ile kontrol grubunun erişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

4. Deney grubunun tutum ölçeği öntest puanları ile sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı fark vardır.

5. Kontrol grubunun tutum ölçeği öntest puanları ile sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı fark vardır.

6. Deney grubu ile kontrol grubunun tutum ölçeği erişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

Varsayımlar

1. Öğrencilere uygulanan dil bilgisi başarı testinin geçerliğini ortaya koymada başvurulan uzman görüşleri yeterlidir.

2. Kontrol grubu ile deney grubu denel işlem konusunda birbirleriyle etkileşimde bulunmamıştır.

3. Kontrol altına alınamayan değişkenler, deney ve kontrol grubundaki öğrencileri, uygulama süresince aynı ölçüde etkilemiştir.

Sınırlılıklar

Bu çalışma;

1. 2011-2012 öğretim yılı bahar dönemi ile,
2. Bülent Ecevit Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu C-12 ve C-16 hazırlık sınıflarında öğrenim gören 40 öğrenci ile,
3. İngilizce dersi dil bilgisi alt öğrenme alanı ile,
4. “Modals (must-should-may-can kipleri)” ünitesi ile,
5. Veri toplama aracı olarak, öğrencilerin dil bilgisi becerilerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testi, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ve görüşme formu ile,
6. Uygulama, öz düzenlemeli jigsaw IV tekniği ile sınırlıdır.

Tanımlar

Yabancı Dil: İnsanın, doğduğu andan itibaren bulunduğu çevrede maruz kalarak edindiği değil, planlanmış bir öğretim süreci yoluyla, o dili konuşan bireylerle iletişim kurabilecek seviyede öğrendiği ve ana dili haricinde kullandığı dildir.

Öz Düzenleme: Öğrencilerin kendi bireysel öğrenme süreçlerini düzenleyerek etkili öğrenme stratejilerini kullandıkları, çevrelerini ve çalışma ortamlarını kendilerine uygun bir biçimde düzenleyerek çalıştıkları, çalışma süreçlerini kontrol ederek kendilerini değerlendirdikleri, kısaca kendi davranış ve öğrenmelerinden kendilerinin sorumlu olduğu bir öğrenme modelidir.

İşbirliğine Dayalı Öğrenme: Öğrencilerin, farklı yetenek ve kişilik özelliklerine sahip küçük ve karma gruplar halinde, birbirlerinin öğrenmesine

yardımcı olarak, ortak bir amaç doğrultusunda işbirliği kurarak çalıştıkları bir yöntemdir.

Jigsaw IV: İşbirliğine dayalı öğrenmenin tekniklerinden biri olan jigsaw IV tekniği, öğrencilerin öğrenilecek konuyu önce heterojen olarak oluşturulmuş ana gruplarında bir yapboz (jigsaw puzzle) gibi parçalara ayırıp, sonrasında uzman gruplarına (jigsaw grupları) gidip çalıştıktan sonra ana gruplarına tekrar dönerek buradaki arkadaşlarına kendilerine ait olan parçayı öğretmekle sorumlu oldukları ve bazı değerlendirme testlerine tabi tutulduktan sonra eksik kalan kısımları buna göre gözden geçirerek tekrar ettikleri bir tekniktir. Böylece bu teknikle grup, parçaları birleştirip tüm konuyu tamamlamış ve öğrenmiş olmaktadır.

Dil bilgisi (Grammar): Dil bilgisi, bir dile ait ses, biçim ve tümce yapısını oluşturan kuralları inceleyip, bunları tutarlı bir biçimde açıklamayı amaçlayan bir bilim dalıdır.

Akademik Başarı: Öğrencilerin “modals (kipler)” ünitesiyle ilgili başarı testinden elde ettikleri puandır.

İngilizce Dersine Yönelik Tutum: Öğrencilerin İngilizce dersine karşı gösterdikleri ilgi, özen, dersi sevme durumu ve katılma istekliliklerini biçimleyen davranış ve eğilimlerini ifade etmekte olup öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puandır.

1. PROBLEM DURUMU

Çağdaş eğitim anlayışında, öğrenme-öğretme sürecinin ve öğrenenlerin niteliğinin, sistemdeki her bir ögenin birbiriyle etkileşim içerisinde ve etkili çalışmasına bağlı olduğu görüşü önem kazanmıştır. Eğitim sürecinin işlevlerini başarılı bir şekilde gerçekleştirmesi, öğrenme-öğretme süreci, öğretmen, öğrenci, öğrenme ortamı, teknoloji, kullanılan yöntemler ve yaklaşımlar gibi öğelerin etkili, verimli ve birbirleriyle etkileşimli olarak kullanılmasına bağlıdır. Bu çalışmada, öğrenme ve öğretme süreçlerinde etkinliğin sağlanabilmesi için insancıl ve yapılandırmacı yaklaşımları önemli öğrenme yöntemleri olarak değerlendirilen işbirliğine dayalı öğrenme ile öz düzenlemeli öğrenme yöntemlerinin, yabancı dil öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin başarısı ve derse karşı tutumları üzerindeki etkisi ortaya konulmaktadır.

Aşağıda yabancı dil öğretimi, işbirliğine dayalı öğrenme ve onun tekniği olan Jigsaw IV (Ayrılıp Birleşme IV), öz düzenlemeli öğrenme ve bunların çeşitli kavramlarla ilişkileri açıklanmıştır.

1.1. Yabancı Dil Öğretimi

İnsanlar yeryüzünde yaşayan diğer tüm canlılardan farklı özelliklere ve yetilere sahiptir. İnsanları diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biri konuştukları dildir. İnsanlar, dilleri aracılığıyla, birbirleriyle iletişim kurup yaşamlarını sürdürerek var olurlar. Çünkü dil, duygu ve düşünceleri aktarmaya yarayan sosyal bir iletişim aracıdır. Dil insanoğlunun yeryüzünde varoluşundan bu yana süreklilik içerisinde kuşaktan kuşağa aktarılan sosyal bir olgudur (Kaya, 2007). Dil; düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü gelişmiş simgesel bir dizgedir (Aksan, 2003:11). Kuiper ve Allan, (1996:2)'e göre dil, çeşitli bilgileri aktarmamız için bir kod olarak düşünülebilir. Dil, her şeyden önce bir iletişim aracıdır ve iletişim sosyal bağlamda her zaman yer alan bir unsurdur (Amberg ve Vause, 2009:2).

Bir toplum kendi arasında etkili bir iletişim kurabilmek için aynı dili konuşmak zorundadır. Gün geçtikçe değişen, gelişen ve küreselleşen dünyamızda uluslararası iletişimi, bilgi alış verişini sağlamak, ekonomik ilişkiler kurmak yine aynı dili konuşmakla mümkün olmaktadır. Günümüzde iletişim hem görsel ve yazılı basın hem de bilgisayarlar yardımıyla gerçekleştirilmektedir. Bu küresel iletişimin ortak dili İngilizce'dir. İletişim kanallarının hızla artması ülkemizde de iş adamları, parlamenterler, yöneticiler gibi her kesimde çalışan kişilerin yabancı dil öğrenmeyi özellikle İngilizce öğrenmeyi talep etmesine neden olmaktadır (Tok ve Arıbaş, 2008). Bu nedenlerle, ortak konuşulan bir dile her zaman gerek duyulmaktadır. Bu noktada yabancı dil öğrenme ve öğretme gereksinimi ortaya çıkmaktadır. Yabancı dil; insanın doğduğu anda çevresinde var olan ve kendiliğinden edindiği ana dilinden farklı olarak, içerisinde bulunduğu toplumda iletişim aracı olarak ya da resmi ilişkilerin yürütülmesi için kullanılmayan, bilinçli ve planlı bir öğretim süreci sonunda, o dili ana dili olarak edinmiş ya da yabancı dil olarak öğrenmiş bireylerle iletişim kurabilecek seviyede öğrenilen dildir (Karapirinler, 2006). Toplumlar arası ilişkiler ve işbirliği başladığında, yabancı dil bilme gereksinimi meydana gelmiş ve bu gereksinim günümüze kadar sürekli artış göstererek yaygınlık kazanmıştır. Günümüzde yabancı dil bilmenin önemi daha da belirginleşmiş ve en az bir yabancı dil bilmek akademik ya da mesleki yaşamda bir önkoşul haline gelmiştir. Gelişmiş veya gelişmekte olan toplumlar bu gereksinimi karşılamının, öğrencilerin dil gelişimi için olan önemini fark ederek, ihtiyaç duyulan maddi ve manevi desteği sağlamak için çaba göstermekte ve eğitim programlarında yabancı dil öğretimine önemli ölçüde yer vererek, bir eğitim hedefi olarak yabancı dil eğitimi, hükümet programına dahil etmektedirler. Çünkü yabancı dil bilmenin akademik ve mesleki yaşama katkı sağlamasının yanı sıra, edinilen dil gelişimi öğrencilerin entellektüel, sosyal ve duygusal gelişimi için esastır ve eğitim programının temel unsuru olarak görülmelidir (Ministry of Education, 2006).

1.1.1. Zorunlu Eğitim Sürecinde Yabancı Dil Öğretimi

Türkiye gelişen, çağdaş, demokratik ve uygar bir ülke olma yolunda ilerlediğinden, okullarında yabancı dil öğretimine, özellikle batı dillerinin öğretimine önem vermektedir. Bunlardan biri olan ve dünya arenasında uzun yıllar en yaygın

biçimde kullanılan ortak dil İngilizce, zorunlu ders olarak eğitim programları arasında yer almaktadır. 8 yıllık ilköğretim yasının uygulanmaya başlanmasından sonra İngilizce öğretimi ilköğretim 4. sınıftan itibaren zorunlu hale getirilmiştir. Genel liseler 4 yıla çıktıktan sonra lise hazırlık sınıfı kavramı ortadan kalkmış, bunun yerine, haftalık İngilizce ders saatleri arttırılmıştır. Aynı zamanda, bilgisayar ortamında da İngilizce öğretimi yapılmaya başlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) bu konuda çeşitli projeleri bulunmakta, gerekli çalışmaları ve yenilikleri Avrupa Birliği ülkelerinin standartlarına uygun bir şekilde yapmaya devam etmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı, 2006 yılında, AB dil politikalarına uyum sağlanabilmesi için yabancı dil derslerinin uygulamalarında önemli değişiklikler yapmıştır. 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete'de yeni bir "Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği" yayınlanmış ve bu yönetmeliğin 7(1) a, 7(1) b ve 7(1) c bendine göre öğretim kurumlarındaki yeni yabancı dil eğitim ve öğretimi uygulamaları şu şekilde olmuştur:

a) İlköğretim kurumlarında;

1) Dördüncü 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.

2) Tüm sınıflarda ders saatleri dışında öğrencilerin seviyelerine uygun olarak yabancı dil yetiştirici kurs programları uygulanabilir.

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. Ayrıca zorunlu yabancı dil derslerinin takviyesi amacıyla seçmeli yabancı dil derslerine de yer verilebilir.

c) Yaygın eğitim kurumlarında;

1) Yaşam boyu eğitimi de destekleyecek şekilde değişik ihtiyaç alanlarına ve yaş gruplarına cevap vermek üzere çeşitli kademelerde yabancı dil kursları açılabilir (MEB, 2006).

1.1.2. Yüksek Öğretim Düzeyinde Yabancı Dil Öğretimi

Ülkemizde yabancı dil öğretimi yükseköğretim sürecinde de önem taşımaktadır. Pek çok üniversitenin bazı bölümlerinde mesleki derslerin bir kısmı İngilizce olarak verilmekte, hatta bazı bölümlerinde tamamen İngilizce olarak eğitim verilmektedir. Bu nedenle bu üniversiteler, lisede hazırlık sınıfı okumuş olsalar bile, öğrencilerine bir yeterlilik sınavı yaparak var olan İngilizce seviyelerini ölçmektedir. Ölçümler sonucunda, gerekli yeterliliğe sahip olmadığı tespit edilen öğrenciler, bir yıl süreyle, hazırlık sınıfında, yoğun İngilizce programlarıyla eğitim görerek yeterli seviyeye getirilmektedir.

Maltepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu hazırlık sınıfı ve yabancı dil dersleri yönergesinde yabancı dil öğretiminin amacı; “öğrenciye o dilin temel kurallarını öğretmeyi, yabancı dil kelime haznelerini geliştirmeyi, yabancı dilde duyduğunu ve okuduğunu anlayabilmeyi ve kendisini sözlü veya yazılı olarak ifade edebilmeyi sağlamak, farklı kültür ve disiplinlere sahip bireylerle rahatlıkla kişisel, akademik veya profesyonel amaçla iletişim kurabilecekleri dil becerilerini kazandırmak ve bu kazanımları, mezuniyetlerinden sonra da etkin ve verimli bir şekilde kullanabilmelerini sağlamaktır.” olarak ifade edilmektedir (Maltepe Üniversitesi, 2012).

1.1.3. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretim Sürecindeki Gelişmeler

Türkiye’de yabancı dil öğretimi, uzun bir süre, dil bilgisi kurallarının öğretimi, kelime ezberletme ve seslerin telaffuzunu öğretme gibi doğrudan bilgi aktarımı şeklindeki geleneksel yöntemlerle öğretmen odaklı olarak uygulanmaktaydı. Ancak, günümüzde bu süreç değişmeye başlamış ve öğretmen odaklı bu süreç, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif rol aldığı, kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu, öğrenci odaklı çağdaş ve yapılandırmacı bir sürece dönüşmeye başlamıştır. Dil öğretimi; bir takım yaklaşımlar, yöntemler ve bu yöntemleri tamamlayan bir takım teknikleri

içeren üç bölümden meydana gelmektedir. Dil öğretimi için gerekli olan bu yaklaşımlar, yöntem ve teknikler bu yeni süreçte önem kazanmaya ve özenle kullanılmaya başlanmıştır. İlgili konu alanında çeşitli araştırmalar yapılmış, daha etkili olan yeni yöntem ve tekniklerin yanı sıra, yeni teknolojiler ve araç gereçler de kullanılmaya başlanmıştır. Öğretmen öğrenciye doğrudan bilgi aktaran, kuralları ezberleten bir otorite değil, onların bireysel farklılık, ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak yönlendiren, öğrenmeyi öğreten, öğretme-öğrenme sürecini zevkli hale getiren, yardımcı, yol gösteren bir rehber konumuna gelmiştir. Öğretmen profilinde meydana gelen bu değişim öğrencilere de yansımıştır. Genel öğrenci profili, öğretmen rolündeki bu değişiklik ve teknolojinin sınıf ortamına girmesi sonucunda büyük ölçüde değişmeye başlamıştır. Öğrenciler daha aktif, araştıran, sorgulayan ve akranları ile ortak çalışmalar yürütebilen bireyler olmaya başlamışlardır. Öğrenciler, öğrenme süreçlerini, teknoloji vasıtasıyla günlük hayatlarına da dahil etmişlerdir. Sarıca ve Çavuş (2009)'a göre dil öğretimi yalnızca sınıf içinde gerçekleşmediği ve öğrenciler sınıftan çıktıktan sonra son bulmadığı için teknolojik araçlar öğrenciler ve öğretmenler tarafından her zaman kullanılmalıdır. Günümüzde kullanılmaya başlanan bu yeni ve etkili yaklaşım ve teknolojilerle yabancı dil öğretimi sırasında öğrencilere dilin yapısıyla ilgili gerekli bilgiler verilirken, aynı zamanda o dilde sözlü ve yazılı iletişim kurmalarını kolaylaştıracak dinleme, okuma, yazma ve konuşma gibi dil becerileri de kazandırılmaktadır. O dilin kültürel öğeleri de tanıtılarak, toplumsal olarak nasıl kullanıldığı bilgileri verilmekte ve böylece öğrenilen bilgiler uygulama aşamasına taşınmaktadır.

Yabancı dil eğitimi mesleki ve kişisel gelişim için büyük önem taşımaktadır. Yabancı dil eğitimi alan öğrenciler dünyanın her yerindeki bilgiye daha kolay ulaşabilmekte ve aktarabilmekte, bilimsel araştırmalarını daha kolay yapabilmekte, sözlü ya da yazılı iletişimi kolaylıkla sağlayabilmektedir. Bilgiyi paylaşabilen, diğer toplumlarla iletişim kurup gelişmeleri takip edebilen üretken bir toplum olabilmek için o toplumda dil eğitimine her zaman önem verilmelidir. Yabancı dil bilen bir toplumun hem kendine, hem de tüm dünya toplumlarına katkısı ve yararı olur.

1.1.4. Yabancı Dil Öğretiminde Dil Bilgisi (Grammar) Öğretiminin Yeri

Dil bilgisi (Grammar); bir dilin kelimelerinin kendilerini değiştirmelerinin yolu (morfoloji), farklı türlerde tümceler oluşturmak için bir araya gelmelerinin yolu (sentaks), bu tümcelerin anlam ve sosyal işlev taşımalarının yolunu (semantik) açıklayan kuralların tümüdür (Akar, 2005:1). Dil bilgisi, bir dili oluşturan en önemli yapı taşı olduğundan dolayı, yabancı dil öğrenme sürecinde bu bilgi çok gerekli olmaktadır. Bir dilde, sözlü ve yazılı iletişim kurabilmek için, dinleme, okuma, yazma ve konuşma gibi temel dil becerilerine sahip olmak gerekir. Öğrenciler fikir ve kavramları anlayabilmeleri, sosyal iletişim kurabilmeleri, ilgi alanları ve çalışma alanlarında araştırma yapabilmeleri ve kendilerini net bir şekilde ifade edebilmeleri ve öğrendiklerini gösterebilmeleri için dil becerilerine gereksinim duyarlar (Ministry of Education, 2006). Çünkü nitelikli iletişim kurmak, düşüncelerimizi aktarmak ve öğrenmek ancak bir dile hakim olmakla gerçekleşir. Yabancı dil derslerinde nitelik, öğrencilere bu derslerde kazandırılan bilgi ve becerilerle ölçülmektedir. Beceriler, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'nda yer alan dil becerileri ölçekleri ile değerlendirilmektedir. Dinleme, okuma, üretimsel/etkili konuşma, iletişimsel/karşılıklı konuşma ve yazma olmak üzere beş ayrı dil becerisi ölçeği bulunmaktadır (Çetintaş, 2010). Bu becerileri edinebilmek için, o dile ait dil bilgisi kurallarını bilmek gerekmektedir.

Dil sadece kelime/sözcük olarak adlandırılan bir takım sembolleri içermez, aynı zamanda bu kelimelerden oluşan kelime gruplarını ve cümleleri de içerir (Kuiper ve Allan, 1996:3). Dil bilgisi kuralları kelimelerin nasıl şekillendiği, bu kelimelerin tümcelerde nasıl bir araya getirildiği, ayrıldığı ve yer değiştirdiğiyle ilgili bilgilerin belirlendiği kalıplardır. Örneğin; 'write' kelimesinin geçmiş zamanda yapılan eylemi anlatmak için 'wrote' olarak değiştiğini; ya da "hard" kelimesinin yalnızca 'sıfat' olmadığını; tümce içindeki kullanımına göre kimi zaman da zarf (adverb) görevini yüklediğini; fiillerden nasıl isim türetildiği, olumlu/olumsuz/soru tümcelerinin nasıl oluşturulduğu gibi pek çok konuyu dil bilgisi kuralları ile öğreniriz. Böylece, anlamlı tümceler oluşturabilir, okuduğumuzu ve dinlediğimizi anlayabilir ve yazabiliriz.

Bir dilin anlam kazanması ve işlevsel olması ancak dil bilgisi yapılarının kullanılmasıyla mümkün olmaktadır. Parrott (2000), pek çok öğrencinin, daha çok kelimelerin taşıdıkları anlamla ilgilendiğini, ancak o kelimelerin sahip olduğu; sayılabilir-sayılamaz, tekil-çoğul, sıfat, zarf vb. gibi çeşitli dil bilimsel faktörlerini de göz önünde bulundurmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle, dil bilgisi öğretiminde, yapısal işlevler öğretilirken, aynı zamanda o yapıların anlamsal boyuttaki işlevselliği de öğretilmelidir. Diane Larsen-Freeman bir çalışmasında, sadece dil bilimsel yapıyı değil, anlam ve kullanımı da analiz etmekte, dil bilgisi öğretiminin, anlama dayanan veya iletişimsel yaklaşımlar dahilinde yapıya odaklanmasını önermektedir (Celce-Murcia, 2001:251-266). Akar (2005:1), dil bilgisi öğretiminde, odak noktasının hem yapıda (kullanım) hem de işlevde (anlam ve kullanım) olduğunu belirtmektedir. Bir dilde bir tümce birden fazla anlama ve işleve sahip olabilir. Örneğin; “We are going hiking now.” tümcesinde şuan yapılmakta olan bir eylem ifade edilirken, “We are going hiking next week.” tümcesinde geleceğe yönelik planlanmış bir olay ifade edilmektedir. Yapısal olarak aynı göründükleri halde anlam ve işlev olarak farklı olan bu tümceler, dil bilgisi öğretiminde, yapısal bilgilerin yanı sıra, anlamsal ve işlevsel bilgilerin de verilmesi gerektiğini göstermektedir.

Bir dile tam olarak hakim olabilmek, ancak o dilin kurallar sistemini ve yapısını bilmekle mümkün olacağı için, o dilin sisteminin nasıl işlediğini anlatan bir kurallar dizgesi olan dil bilgisi alanına ve dil kullanımına gereken önem ve özen gösterilmelidir.

1.2. Öğretim Yöntemleri

Öğretim yöntemleri öğrenciyi hedefe ulaştırmak için izlenen yoldur ve teknikleri bir konunun işlenişinde takip edilen sistemli yoldur (Doğanay, 2010:162). Belirlenen hedeflere ulaşmak için seçilen yöntem, teknik ve stratejiler, yerinde ve zamanında beraberce uyum içinde kullanılmalıdır. Eğitimde hedefler gerçekleştirilirken, etkili bir eğitim-öğretim süreci için, konu alanına ve hedef kitleye uygun öğretim yöntemleri seçilmelidir. Aşağıda, öğretim yöntemleri hakkında bilgiler verilmiştir.

1.2.1. Anlatım

Çok eskiden beri kullanılan ve geleneksel öğretim yöntemlerinden birisi olan anlatım yöntemi, öğretmen merkezli bir öğretme yöntemidir. Buna göre, anlatım yönteminde öğretmen etkin, öğrenci ise pasif konumda bulunmaktadır. Bu yöntemde, öğretmen sahip olduğu bilgileri, fazla hazırlık yapmadan öğrencilere aktarmaktadır (Duman, 2011:166). Bu yöntemde sunuş yoluyla öğretim yapılarak, bilgilerin çok sayıda dinleyiciye, kısa zamanda ve doğrudan aktarılması sağlanır. Bu yöntemle bilişsel alanın bilgi, duyuşsal alanın alma ve tepkide bulunma, devinişsel alanın uyarılma basamağındaki davranışları kazandırılabilir. Günlük ders planı düzenlenirken daha üst düzeydeki hedef davranışların kazandırılması sırasında dikkati çekme, güdüleme, gözden geçirme ve geçiş basamaklarında, ara ve son özetle, tekrar güdüleme ve kapanışta bu yöntemle başvurulabilir (Sönmez, 2010:221). Bu yöntem, en çok sosyal bilimler alanı olmak üzere, sözlü anlatım gerektiren çeşitli öğretim faaliyetlerinde kullanılmaktadır.

1.2.2. Tartışma

Tartışma yöntemi, bir grup öğrencinin belli bir konunun kavranması amacıyla karşılıklı görüşler, fikirler ve eleştiriler üreterek, o konuyu daha kapsamlı ve ayrıntılı olarak incelemesidir (Duman, 2011:170). Tartışma yöntemi, öğrenci merkezli bir sınıf ortamının var olduğu, öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebildikleri, dinleme, düşünme, sorgulama, eleştirme, fikir alışverişi yapma, başkalarının görüşlerine saygı duyma, iletişim kurma ve değerlendirme gibi etkinlikleri içeren bir yöntemdir. Öğrenmenin kalıcı olması açısından bu yöntemin uygulanması önemlidir.

Tartışma yöntemi uygulanırken ortaya çıkabilecek sorunlar ve karışıklıkların önceden engellenmesi için iyi bir planlama yapılmalıdır. Bunun için tartışma sırasında kullanılacak sorular önceden oluşturulmalı, öğrenciler konulara önceden iyi hazırlanmalı ve özgür bir tartışma ortamı oluşturulmalıdır.

1.2.3. Örnek Olay İnceleme

Örnek olay yöntemi, gerçek hayatta karşılaşılan sorunların, sınıf ortamında çözülmesi yoluyla öğrenmenin sağlanmasına dayalı bir yöntemdir. Bir başka deyişle,

bu yöntemde öğrencilerin sorunlu bir olaya etkin olarak katılmaları ve sorunlu olayın nedenleri hakkında fikirler ve çözümler üretmeleri istenir (Duman, 2011:181). Öğrenci merkezli olan bu yöntemle, gerçek hayatta karşılaşılan problemler sınıf ortamında uygulanarak çözülür.

1.2.4. Problem Çözme

Audu (1996)'a göre, problem çözme yönteminde öğrenciler öğrenme deneyimlerine aktif bir şekilde katılırlar. Problemlere çözüm bulma sürecinde, hatalarından ve başarılarından öğrenen öğrenciler yaratıcı olur, eleştirel ya da yansıtıcı düşüncelerini geliştirirler.

Problem çözme aşamaları şunlardır (Woolfolk, 2001:291):

1. Problemi belirleme
2. Amaçları ve problemi tanımlama
3. Çözüm yollarını keşfetme
4. Sonuç bekleme ve çözüm yollarını deneme
5. Süreci gözden geçirme ve öğrenme.

Bu tekniğin kullanılabilmesi için, derste kazandırılacak hedef davranışların en az uygulama düzeyinde olması, öğrencilerin önkoşul olan davranışları önceden kazanması gereklidir (Sönmez, 2010:238)

1.2.5. Gösterip Yaptırma

Gösterip-yaptırma yöntemi, bir işlemin uygulanmasını, bir araç-gerecin çalıştırılmasını önce göstererek açıklama, arkasından da alıştırmaya ve uygulama yaptırarak öğretme yoludur (Demirel, 2004). Bu yöntem, bir konuya ilişkin bilgilerin açıklanıp bu bilgilerin beceriye dönüştürülmesi gerektiği durumlarda kullanılır. Öğrenciler becerileri yaparak yaşayarak öğrenirler (Demirel, 2005:77). Bu yöntem, gerçek bir ortamda gerçek araç-gereçler kullanılarak uygulanabileceği gibi, modeller, hareketli-hareketsiz resimler kullanılarak da gerçekleştirilebilir. Uygulama ve daha

üst düzeydeki hedef davranışların kazandırılmasında, duyuşsal alanın değer verme, örgütleme, kişilik haline getirme, devinişsel alanın tüm basamakları için gösterip-yaptırma yöntemi etkili bir biçimde kullanılabilir. Bir beceriyi kazanmanın en etkili yolu, onun uygulamasını yapmaktır. Sözgeleş; sosyal bilgiler dersinde; araştırma yapmayı öğrenmenin en etkili yolu, verilen bir konuda örneğın; göç olgusunun nedenleri için, bizzat araştırma yapmak; harita çizmeyi öğrenmek için ise, bizzat harita çizmektir (Sönmez, 2010:246). Gösterip-yaptırma yönteminin başarıya ulaşması için iyi bir planlamanın ve hazırlığın olması gerekmektedir (Duman, 2011:188).

1.2.6. İşbirliğine Dayalı Öğrenme

İşbirliği genel anlamıyla çok eskiden beri insanlık tarihinde var olmuştur. İlkel toplumlardan bu yana, çağımızda da insanların hayatlarını sürdürebilmeleri için bireysel veya toplumsal olarak birbirleriyle işbirliği içinde olmaları gerekmektedir. İnsanlık tarihi boyunca toplumlarda var olan işbirliği, eğitim alanında da eskiden beri var olmuştur ve gerekliliğini günümüzde de sürdürmektedir.

İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin, ortak bir amaç doğrultusunda, birbirlerinin öğrenmesine yardımcı olarak, küçük ve karma gruplar halinde, işbirliği kurarak çalıştıkları bir yöntemdir. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin kendi öğrenmelerini ve birbirlerinin öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak için birlikte çalıştıkları küçük grupların öğretimsel kullanımınıdır (Johnson ve Johnson, 1999:5). Sınıfta gruplar oluşturulurken öğrenciler birlikte çalışacakları iki ile beş kişiden oluşan küçük gruplara ayrılır. Gruplar, farklı yetenek ve kişilik özelliklerine sahip öğrencilerden oluşan ayrışık (heterojen) bir yapıdadır. Esasen, eğitimin de temel işlevi, başlangıçta ayrışık (heterojen) olan grupları sonuçta benzeşik (homojen) hale getirmektir (Demirel, 2010:235). Diğer bir ifadeyle, yeni oluşturulan grupların üyeleri; cinsiyet, kişilik özellikleri, yetenek, akademik başarı, sosyal beceriler açısından birbirlerinden farklı özelliklere sahiptir. Uygulama sonunda bu gruplar başarı, sosyal beceriler ve motivasyon gibi açılardan birbirlerine benzeşik hale getirilmeye çalışılır.

Slavin (1995:2)'e göre işbirliğine dayalı öğrenme; öğrencilerin, akademik içeriği öğrenmeleri amacıyla birbirlerine yardımcı olmak için, küçük gruplar halinde çalıştığı öğretim yöntemidir.

İşbirlikli öğrenme metotları, her seviyede ve pek çok okul dersinde kullanılabilir yapılandırılmış, sistematik, eğitici stratejilerdir (Slavin, 1985). Bir grup çalışmasının işbirlikli öğrenme olabilmesi için o grubun üyelerinin çalışma sürecinde birbirlerinden bağımsız hareket etmemeleri gerekir. Ortak bir amacı gerçekleştirmek için, birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu olarak ve birbirlerini olumlu yönde etkileyerek birlikte çaba göstermeleri gerekir. Birbirine öğretmek, ya da her biri için bir kısmını yaparak yardımlaşır. Buna "iç bağımlılığı" ya da "amaç bağımlılığı" denmektedir (Açıkgöz, 1993). Bu bağlılık sayesinde grupta yer alan her bir öğrenci, birbirlerinin çalışmalarından etkilenerek sorumlulukları paylaşırlar. Aralarındaki bu olumlu bağlılıkla oluşan etkileşim ve yardımlaşma, hayatları boyunca gerekli olacak olan birlikte çalışma, dayanışma, sorumluluk alma, problem çözme, zorluklarla birlikte baş etme gibi bir takım duyuşsal özellikleri de kazanmalarını kolaylaştırır. İşbirlikli öğrenme, her yaş seviyesinde, her konu alanında ve hemen hemen her görevde, rekabetçi ve bireysel öğrenme yapılarına kıyasla daha yüksek başarı sağlar. Öğrencilere interaktif öğrenme fırsatları içeren deneyimler sağlar. İletişim becerilerini, üst düzey düşünme becerilerini ve sosyal becerilerini geliştirmelerini sağlar (Kagan, 1994:2).

İşbirliğine dayalı öğretim yaklaşımı, öğrenciyi öğrenme ortamına ve dış dünyaya adapte etmede kullanışlı bir eğitim modelidir. Bu modelin eğitim kurumları tarafından uygulanması sayesinde öğrencileri dış dünyaya hazırlayan öğrenme süreçleri ve ürünleri öğrencilere sunulur. Bu model sayesinde öğrenciler kendi görüş ve yeteneklerini ortaya koyabilirler, başkalarının görüş ve katkılarına da kabul edip destekleyerek çalışabilme, çok yönlü düşünebilme ve empati kurabilme alışkanlıkları kazanarak daha fazla motive olabilirler. Öğretmen, bilgiyi doğrudan aktaran rolünden çıkarak, öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıran bir rehber rolüne girer. Bu durumlar, öğrencinin sadece bilişsel özellikleri değil, aynı zamanda üst bilişsel ve güdüsel özellikleriyle de ilgili olduğundan, öğrenmede verimliliği sağlamak açısından önemli

yere sahiptir. Slavin (1995:2)'e göre işbirlikli öğrenmenin eğitim uygulamasına girmesinin birçok nedeni vardır. Bu nedenlerden biri; öğrenci başarısını artırmak, gruplar arası ilişkileri geliştirmek, dışarıda kalmış sınıf arkadaşlarının kabul görmesi ve öz saygıyı artırmak için, işbirlikli öğrenmenin kullanımını destekleyen araştırmaların zemin oluşturmasıdır. Diğer neden ise; öğrencilerin düşünmeyi, problem çözmeyi, bilgi ve becerileri elde edip uygulamayı öğrenmeye ihtiyaçlarının olması ve işbirlikli öğrenmenin bunu sağlayacak mükemmel bir yöntem olduğu görüşünün artmasıdır.

İşbirlikli öğrenme, her yaş, seviye ve alanda uygulanabilirliği sayesinde yabancı dil öğretiminin amaçlarına yönelik olarak, etkili bir şekilde kullanılabilme ve öğrencileri merkeze alarak, sınıf ortamında iletişimsel bir etkileşim sağlayabilmektedir.

Richards ve Rodgers (2001)'e göre, işbirlikli öğrenmenin dil öğretimindeki amaçları ise şunlardır:

- İnteraktif çift ve grup aktivitelerinin kullanımıyla, ikinci dilin doğal edinimi için fırsat sağlamak

- Öğretmenlere, bu amacı gerçekleştirmeleri ve çeşitli program düzenlemeleri (örn; içerik-temelli yabancı dil sınıfları, kaynaştırma) uygulayabilmeleri için yöntemler sağlamak

- İnteraktif görevlerin kullanımıyla, belirli anlamsal öğelere, dil yapılarına ve iletişimsel işlemlere dikkati çekmek

- Öğrencilere başarılı öğrenme ve iletişim stratejileri geliştirmeleri için fırsat sağlamak

- Öğrenci motivasyonunu artırmak, öğrenci stresini azaltmak ve pozitif etkili sınıf atmosferi yaratmak.

- İşbirlikli dil öğrenimi, bu yüzden, genel eğitim ile ikinci ve yabancı dil öğretimini kesiştiren bir yaklaşımdır (Richards ve Rodgers, 2001).

1.2.6.1. İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Geleneksel Öğrenmelerden Farkı

Öğrenme ve öğretme süreci göz önünde bulundurulduğunda, bir sınıfta; bireyselci ve rekabete dayalı geleneksel sınıf ortamlarının yanı sıra, işbirliğine dayalı ortamlar olmak üzere üç farklı sınıf ortamından söz edilebilir. Bireyselci sınıf ortamında, kendi kendine çalışan bir öğrencinin hedefe ulaşması için diğer öğrencilerle ortak çabasına gerek yoktur. Bireyselci bir sınıf ortamında öğrenen öğrencilerin, diğer öğrencilerin yaptıklarıyla ve amaçlarına ulaşmalarıyla bir ilgisi veya bağlantısı yoktur. Bu ortamda öğrenen öğrencilerin, başarıya ulaşabilmeleri için, bağımsız bir şekilde, kendi çabalarıyla çalışmaları yeterlidir. Rekabete dayalı sınıf ortamında ise, başarıya ulaşabilmek için, öğrenciler arasında rekabetçi bir mücadele vardır. Böyle bir ortamda bulunan öğrencinin diğer sınıf arkadaşlarından her zaman daha iyi olmak istemesi, bencillik gibi olumsuz duyguların edinilmesine yol açabilmektedir. İşbirliğine dayalı sınıf ortamında ise öğrenciler, birlikte aynı sorumlulukları alarak, güç birliğiyle belli bir amaca ulaşmak için, tüm grup üyelerine yarar sağlayacak şekilde çalışırlar. İşbirlikli öğrenmede, rekabete dayalı ve bireysel öğrenmeden farklı olarak, öğrenciler birbirlerinin bilgi ve becerilerinden faydalanırlar (bilgi ve fikir alışverişinde bulunurlar, çalışmalarını karşılıklı izler ve değerlendirirler, vs.). Bu durumda, işbirliğine dayalı öğrenmenin var olduğu sınıf ortamlarının, geleneksel olan bireyselci ve rekabetçi sınıf ortamlarına kıyasla, öğrencilerin yarışına ve rekabetine son vermesi, başarıya birlikte ulaşmalarını sağlaması, birbirleri ile olan sosyal iletişimlerini arttırması, yardımlaşmaları ve empati kurmalarını teşvik etmesi açılarından daha olumlu olduğu söylenebilir.

İşbirliğine dayalı sınıf ortamlarında öğrenciler, gruplar halinde çalıştıkları için bu yöntem okullarımızda uygulanan geleneksel küme çalışması yöntemine benzemektedir. Fakat her küme çalışması işbirlikli öğrenme sayılmaz ve öğrenme için uygun olmayabilir. İşbirlikli öğrenme yönteminde bireysel başarı değil grubun başarısı göz önünde bulundurulur. Bir başka ifade ile, bu yöntemler birbirinden farklı şekillerde yapılandırılır ve her sıradan küme oluşumu, işbirliğine dayalı öğrenmenin etkili ve verimli olmasının garantisini teşkil etmez. Şimşek (2007)'e göre, işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin tek bir öğretim yöntemi olarak algılanması, aynı

zamanda geleneksel küme çalışmaları ve her küçük grup çalışmasının işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile karıştırılması yaygın yanılgılardan biridir.

İşbirlikli öğrenme ile geleneksel küme yöntemi arasındaki farklar Tablo 1.1’de gösterilmektedir.

Tablo 1.1: Öğrenme Gruplarının Karşılaştırılması

Geleneksel Öğrenme Grupları	İşbirlikli Öğrenme Grupları
Grup bağlılığı düşüktür. Grup üyeleri sadece kendi sorumluluklarını alırlar. Bireysel performans odaklıdır.	Olumlu grup bağlılığı yüksektir. Grup üyeleri hem kendi hem de birbirlerinin öğrenmelerinden sorumludur. Ortak performans odaklıdır.
Bireysel değerlendirilebilirlik vardır.	Hem grup hem de bireysel değerlendirilebilirlik vardır. Grup üyeleri, yüksek kaliteli bir çalışma için hem kendilerini hem de diğerlerini sorumlu tutarlar.
Ödevler, birbirlerinin öğrenmeleri üzerinde ufak yorumlar yaparak tartışılır.	Üyeler birbirlerinin başarısını teşvik eder. Birbirlerinin öğrenme çabalarına yardım ederek ve destekleyerek birlikte çalışırlar.
Takım çalışması becerileri önemsizdir. Üyelerin katılımını yönetmek için bir lider atanır.	Takım çalışması becerileri vurgulanır. Üyelere sosyal beceriler öğretilir ve bu becerileri kullanmaları beklenir. Bütün üyeler liderlik sorumluluklarını paylaşır.
Grup süreci yoktur. Bireysel başarılar ödüllendirilir.	Grup sürecinin kaliteli işlemesi ve üyelerin birlikte etkili çalışmaları vardır. Sürekli gelişim vurgulanır.

Kaynak: David W. Johnson ve Roger T. Johnson (1999); *Learning Together and Alone Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*, 5th Edition, Allyn and Bacon, s.73.

1.2.6.2. İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin İlkeleri

İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, grubun ortak öğrenme amaçlarını gerçekleştirilmesi ve birlikte elde ettikleri üründen tüm grup üyelerinin, birbirlerini teşvik ederek, yarar sağlaması esasına dayanır. Bütün üyelerin öğrenmesi ve diğerlerinin öğrenmesine katkı sağlaması esas olduğu için, her üyenin performansı düzenli olarak kontrol edilir ve her bir üyenin grup başarısından yararlanması için çaba sarfetmesi gerekir. Sonuçta, böyle bir grup çalışmasıyla, bütün üyeler, bireysel performanslarıyla elde edebilecekleri ürün ve verimden daha fazlasını elde edebilirler.

İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin kullanıldığı sınıflarda daha etkili bir öğrenmenin sağlanabilmesi için gerekli birtakım koşullar vardır. Bu koşullar,

işbirliğine dayalı öğrenmenin ilkeleri olarak, Johnson ve Johnson (1999:75-91) tarafından şu başlıklar altında incelemiştir.

1) Olumlu Bağlılık: Grup üyeleri, “Birlikte batarız ya da birlikte çıkarız” mantığıyla hareket ederler. Olumlu bağlılığı yapılandırmak üç basamaktan oluşur. Birinci basamakta; gruba açık ve ölçülebilir bir konu belirlenir. İkinci basamakta; olumlu amaç bağlılığı yapılandırılır. Üçüncü basamakta ise; olumlu amaç bağlılığı, diğer türdeki olumlu bağlılıklarla tamamlanır (Johnson ve Johnson, 1999:75-91). Grup üyeleri, konuyu öğrenmek ve diğer grup üyelerinin de öğrenmesini sağlamakla sorumlu olur. Geleneksel öğrenme gruplarında olumlu bağlılık gözlenmez iken, işbirlikçi öğrenme gruplarında bir öğrenci, bireysel olarak amaçlarına ancak diğer öğrenciler de başarılı olursa ulaşabileceğini bilir (Özer, 2005).

2) Bireysel Sorumluluk: Bireysel sorumlulukta, her bir grup üyesi bireysel olarak kendine düşen payı ve öğrenilmesi hedeflenen şeyleri çalışmaktan sorumludur ve her bir öğrencinin hedeflenen akademik içerik ve becerilere ne ölçüde ulaştığının belirlenmesi için bireysel testler uygulanmalıdır (Stahl, 1994). Her bir öğrenci grubun başarısından sorumludur ve gruptaki her bir bireyin performansı değerlendirilir, sonuçlar standart bir performansla karşılaştırılır.

3) Yüz Yüze Destekleyici Etkileşim: Öğrencilerin, “12 inç ses düzeyi” kullanarak, doğrudan göz göze ve yüz yüze akademik konuşmalar yapabilmeleri için, birbirlerini görececek şekilde konumlandırılmış olarak, kendilerini düzene koymaları gerekir (Stahl, 1994). Böylece öğrenciler öğrenmelerini gerçekleştirmek ve başarılarını yükseltmek için, birbirlerini cesaretlendirerek, çabalarını teşvik eder ve yardımlaşır.

4) Kişilerarası ve Küçük Grup Becerileri: Kişiler arası ve küçük grup becerileri kendiliğinden ortaya çıkmaz. Nitelikli bir işbirliği ve grup ürünü için gerek duyulan sosyal beceriler öğrencilere öğretilmelidir (Johnson ve Johnson, 1999:75-91).

5) Grup Süreci: Bu süreç; grup üyelerinin, hedeflerine ne kadar ulaşabildiklerini ve ne kadar etkili çalışma ilişkisi sürdürebildiklerini, hangi çeşit

davranışların faydalı, hangilerinin faydasız olduğunu belirledikleri, hangi davranışların devam etmesinin veya hangilerinin değişmesi gerektiğinin kararını verdikleri bir süreçtir (Mengduo ve Xiaoling, 2010:115).

Bu ilkelerin uygulamalarının etkili olabilmesi için farklı araştırmacıların yaptıkları çalışmalar sonucunda katkıları mevcuttur. Bu çalışmaları yapan araştırmacılardan biri olan Demirel (2010:236-237), işbirliğine dayalı öğrenme modelinin temel ilkelerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

1. Gruplar en az iki, en çok beş ya da altı kişiden oluşur ve öğrenme bu küçük gruplar içinde gerçekleşir.
2. Öğrenmede öğrencilerin grup içindeki etkileşimleri önemli rol oynar.
3. Öğrenciler arası yarışmadan çok gruplar arasındaki yarışma daha önemlidir.
4. Öğrencilerin başarıları ya da başarısızlığı bireylerden çok gruplara aittir.
5. İşbirliğine dayalı öğrenme sınıftaki farklı yetenek ve kişilik özelliğine sahip öğrencileri bütünleştirir ve dostluk duygularını artırır.
6. Bu öğrenme modeliyle öğrencilerin sadece bilişsel yönleri değil, duyuşsal ve sosyal yönleri de gelişir.

1.2.6.3. İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Teknikleri

İşbirliğine dayalı öğrenmenin uygulamasına yönelik, öğretmenin kullanımına göre çeşitlilik gösterebilen, birtakım teknikler geliştirilmiştir. Johnson, Johnson ve Stanne (2000)'e göre işbirlikli öğrenme aslında, sınıf içi öğretimi organize eden ve yöneten, çok sayıda tekniği ifade eden genel bir kavramdır. Johnson, Johnson ve Stanne (2000)'den uyarlanan Tablo 1.2'de çeşitli işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerini, bu teknikleri geliştiren araştırmacıları, geliştirildikleri tarihleri ve ESL/EFL öğretiminin içeriğinde kullanılabilecekleri bazı uygulamaları göstermektedir.

Tablo 1.2: İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Modern Metotları

Araştırmacı Geliştiren	Tarih	Metot	ESL/EFL Temel Uygulamalar
Johnson & Johnson	1960'ların 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 ortaları	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 Sorulum 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: David W. Johnson, Roger T. Johnson ve Mary Beth Stanne (2000); Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis. <http://www.lcps.org/>, Erişim Tarihi: 11.10.2013.

Bu kısımda, işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden kısaca bahsedilirken, bu araştırmada kullanılan jigsaw IV tekniğinden ve bu tekniğin uygulama işlemlerinden ise detaylı olarak bahsedilecektir.

1.2.6.3.1. Birlikte Öğrenme

Bu teknik ile öğretim, 2-6 grup üyesinden oluşan heterojen grupta, pozitif bağlılık ve yardımlaşmayla konuya birlikte çalışma, bireysel değerlendirme, sosyal beceriler ve grup süreci gibi ilkelerle gerçekleşir. Bu teknikte öğrenciler, grubun ödül ve onay alacağı tek bir çalışmayı tamamlamak için, küçük gruplar halinde çalışırlar. Bu teknik; (1) öğrencilerin iyi birer grup üyesi olmaları için eğitilmelerini ve (2) grup üyelerinin, grup işleyişini sürekli değerlendirmelerini vurgulamaktadır (Slavin, 1985:8). Bu tekniğin en önemli özelliği, ortak bir grup hedefinin olması, konuların ve fikirlerin paylaşılmasının ardından alınan grup ödülü sonucunda üretilen ortak bir çalışma olmasıdır. Öğrenciler, bir metni okuyup anlamak, kompozisyon yazmak ve hedef kültürün belli açılarıyla ilgili (inançları, davranışları, tutumları, değerleri vb.) grup projesi veya sunumu hazırlayabilmek için, akademik veya kişisel destekli bir sınıf iklimine sahip olan ESL/EFL öğretim ortamlarında, birlikte öğrenebilirler (Shaaban ve Ghaith, 2005).

1.2.6.3.2. Takım Oyun Turnuva

Bu teknikte öğretim, ders planlamasının beş ana bileşeni; sınıf sunumu, takım çalışması, turnuva, kişisel gelişim notlarının belirlenmesi ve takımın takdir edilmesi ile organize edilir (Johnson, Johnson ve Stanne, 2000). İlk olarak, öğretmenin konuyla ilgili yapacağı bir sunumun ardından, heterojen olarak oluşturulan gruplarla, haftalık, yarışma şeklinde turnuvalar yapılır. 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).

1.2.6.3.3. Grup Araştırması

Grup araştırması tekniğinde, konu alt konulara ayrılarak gruplara dağıtılır. Grup üyeleri aralarında bu alt konuyu bölümlere ayırır ve iş bölümü yaparlar. Her bir grup üyesi diğer grup üyelerinin çalışmasına bağlıdır. Bununla ilgili olarak öğrenciler arasında iletişim sağlanır. Ayrıca, öğrencilerin iletişim ve sosyal becerilerinin gelişmesi için etkinlikler yapılabilir. Bu teknikte de öğretmen rehber konumundadır. Öğrenciler, görev dağılımlarına göre bilgi toplayarak, bir probleme çözüm getirirler. Sonuçta, araştırmalarından elde ettikleri bilgileri paylaşırlar (Duman, 2011).

Huber ve Eppler (1990) tarafından tanımlanan grup araştırması tekniği, sekiz aşamada gerçekleşir.

1. *Aşama:* Grup çalışması için konu belirlenmesi.
2. *Aşama:* Konuların sıraya konulması.
3. *Aşama:* Konuların gruplara atanması.
4. *Aşama:* Grupların oluşturulması ve planlama yapılması.
5. *Aşama:* Konuların değiş tokuş edilmesi.
6. *Aşama:* Kaynak araştırması.
7. *Aşama:* Grup içinde çalışılması.
8. *Aşama:* Sonuçların paylaşılması.

Grup araştırma tekniği, ESL/EFL sınıflarında, araştırma makalesi yazmak, bazı ilgili temalar hakkında sunum hazırlamak veya mini dramalar geliştirmek ve hedef kültürün bazı açılarını öğrenmek için kümeler oluşturmak gibi karmaşık görevleri tamamlamak için çok uygundur (Johnson, Johnson ve Stanne, 2000).

1.2.6.3.4. Yapıcı Tartışma

Yapıcı tartışma tekniğinde öğrenciler, her grubun, kendi arasında ikişer kişilik çiftlere ayrılacağı, dört kişilik heterojen gruplara atanırlar. Çiftler, gruplarında, kendilerine verilen konuyu tartışarak savunurlar ve beraberce en iyi kanıtı özetleyerek bir sentez yaparlar. Yapıcı tartışma araştırma yapmak, hedef dilin ve ana dilin belirli açılarını tartışmak için çok uygundur. Böylece, ESL/EFL öğrencilerinin inanç sistemlerindeki, normlarındaki ve değerlerindeki kültürler arası çeşitlilik bilgileri artarken, aynı zamanda genel araştırma ve iletişim becerileri de gelişir (Johnson, Johnson ve Stanne, 2000).

1.2.6.3.5. Jigsaw Süreci (Ayrılıp Birleşme)

Günümüzde öğretmenlerin sınıflarında kullanabilecekleri, farklı uygulama aşamaları içeren altı çeşit jigsaw stratejisi bulunmaktadır:

- 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)

Jigsaw: Bu teknikte öğrenciler, birbirlerine güvenerek küçük gruplar halinde birlikte çalışırlar. Her bir grup üyesi bir konuda uzmanlaşır ve böylece sınıf arkadaşlarına katkıda bulunacak önemli bilgilere sahip olur. Akademik başarı için işbirliği ve karşılıklı güven değerlidir ve gereklidir (Doğanay, 2010:180). Jigsaw tekniğinin uygulama süreci içerisinde öğrenciler önce “ana gruplar”, sonra “uzman gruplar (jigsaw gruplar)” olmak üzere iki farklı işbirlikli gruba atanırlar. Heterojen olarak oluşturulmuş olan ana gruplara aynı konu verilir ve bu konu bir yapboz (jigsaw puzzle) gibi alt parçalara ayrılır ve gruptaki her bir öğrenci konunun farklı bir

parçasını alır. Ana gruplarında kendi alt konularını alan grup üyeleri, konularının üzerinde çalışıp uzmanlaşacakları uzman gruplarına geçerler. Uzman gruplarında kendi parçalarına çalışıp uzmanlaşan öğrenciler, ana gruplarına dönüp, buradaki arkadaşlarına kendilerine ait olan parçayı öğretmekle sorumlu olurlar. Böylece grup, parçaları birleştirip tüm konuyu tamamlamış ve öğrenmiş olur. Jigsaw yönteminde, her bir öğrenci grubunun başarılı olabilmesi için sürece aktif bir şekilde katılır. Burada, öğrencilerin görevi, konuyu bu şekildeki bir grup işleyişiyle öğrenmektir (Johnson ve Johnson, 1999).

Bir jigsaw sınıfında öğretmene düşen görevler de vardır. Öğretmen aktiviteler süresince öğrencilerini kendi başlarına çalışmalarını için bırakmaz. Öğretmenin bazı öncelikli rolleri vardır. Bu rollerden bazıları; üzerinde çalışılacak materyali seçmek, grupları oluşturmak, işbirlikli grup çalışmalarının formatından bahsetmek, çevreyi düzenlemek, grup çalışmalarını gözlemleyerek gerek duyulan noktalarda müdahalede bulunup yardımcı olmaktır. Böylece öğretmen öğrencilerini kendi başlarına bırakmak yerine, aktif katılımlarını sağlayarak, kendi öğrenmeleri üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmalarına yardımcı olmaya çalışmış olur (Mengduo ve Xiaoling, 2010).

Johnson ve Johnson (1999)'a göre jigsaw tekniği sınıfa sunum yapmaya veya bireysel okumaya sunulan bir alternatiftir. Jigsaw tekniği, her öğrenciye konunun bir kısmını gruba anlatma sorumluluğunu vererek işbirlikli öğrenmeyi destekler. Bu teknik sınıf içi etkileşimi, yardımlaşmayı, araştırmayı ve başkalarına öğretmeyi ön plana çıkardığı için dil öğretiminde kullanılabilecek öncelikli tekniklerdendir. Jigsaw, en çok, edebiyat, biyografi, bir kitap bölümü, ya da benzer başka öyküleyici, açıklayıcı, ya da betimsel metinlerin öğretimi için uygundur (Shaaban ve Ghaith, 2005). EFL sınıflarında eğitim gören dil öğrencilerinin çalışmalarını kolaylaştıran bu kullanışlı teknik öğrencilerin derse katılımlarını ve motivasyonlarını destekler.

Öğrenmeyi kolaylaştırmak ve öğrenciler arasındaki işbirliğini geliştirmek için, küçük grupların iki farklı uygulamasını içeren jigsaw tekniği, sınırsız varyasyonlar ile oldukça esnek uygulamalara sahip olmasına rağmen, uygulama süreçlerinde dört ana aşaması vardır (Şimşek, 2007). Bunlar sırası ile:

- 1- Giriş (Introduction)
- 2- Uzman Araştırması (Focused Exploration)
- 3- Rapor Hazırlama ve Yeniden Biçimlendirme (Reporting and Reshaping)
- 4- Tamamlama ve Değerlendirme (Integration and Evaluation) aşamalarıdır.

Birinci aşama olan giriş aşamasında öğretmen sınıfı heterojen gruplara ayırır. Sonra öğretmen, çalışılacak konuyu ve materyali öğrencilere alt konulara ayırarak ve dağıtmadan önce tanıtarak, nasıl çalışacaklarını ve de nasıl değerlendirileceklerini anlatır. Ana gruplarında yer alan her bir öğrencinin, alt konuların bir parçasını seçmesini sağlar.

İkinci aşama olan uzman araştırması aşamasında öğretmen, ana gruplarında aynı alt konuyu alan öğrencileri bir grupta toplayarak uzman gruplarını oluşturur. Uzman gruplarındaki öğrenciler, ana gruplarına döndüklerinde arkadaşlarına öğretecekleri alt konuya birlikte yardımlaşarak, fikirlerini paylaşarak çalışırlar. Bu süreçte öğretmen, öğrencileri fikirlerini açıklama, düşüncelerini paylaşma ve diğer arkadaşları ile yardımlaşma gibi davranışlara yönlendirir ve onları cesaretlendirir. Bu sürecin sonunda uzman gruplardaki öğrenciler kendi konu başlıklarını ya da materyalin bir parçasını öğrenmeye yönelik çalışmalarını tamamlamış olurlar (Şimşek, 2007).

Üçüncü aşama olan rapor hazırlama ve yeniden biçimlendirme aşamasında öğrenciler, uzman gruplarından ana gruplarına dönerek, çalıştıkları alt konuları, grup arkadaşları ile derinlemesine tartışarak öğretmeye çalışırlar. Ana grup elemanlarının hepsi konuları birbirlerine öğrettikten sonra bir rapor hazırlayarak çalışmalarını tamamlarlar.

Dördüncü aşama olan tamamlama ve değerlendirme aşamasında ise öğretmen, öğrenmede bütünlüğü sağlamak için, konu materyalinin sunusu gibi küçük grup ya da sınıf aktivitesi uygulayabilir. Örneğin ana gruplardan birine konu materyalini sunmaları için bir gösteri sunusu yaptırabilir ya da bireysel sunular yaptırarak

öğrenmeleri bütünleştirebilir (Aksoy ve Gürbüz, 2012). İşbirlikli öğrenme yönteminde kullanılan değerlendirme kriterleri uygulanarak çalışma tamamlanır.

1.2.6.3.6. Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri

Slavin (1995:3) tarafından geliştirilen bu teknik beş ana bileşenden oluşur. Sınıf sunumları, takımlar, quizler, kişisel gelişim skorları ve takımın tanımlanması.

Sınıf sunumları: İlgili üniteyi içeren sunum sınıfta, öğretmen tarafından yapılır. Öğrenciler quizlerden yüksek notlar alabilmek için sunuma dikkatle odaklanırlar.

Takımlar: Takımlar dört veya beş öğrenciden oluşur. Gruptaki her üye karşılıklı öz saygı ve grup içi etkileşimle birbirlerine destek olarak problemleri birlikte tartışır, cevaplarını kıyaslarlar ve yanlış anlaşılan yerleri düzeltirler.

Quizler: Öğretmen, sunum ve takım uygulamasından sonra, öğrencileri, birbirlerine yardım etmelerine izin vermeden, kendi öğrendiklerinden sorumlu bir şekilde, bireysel bir teste tabi tutar.

Kişisel gelişim skorları: Kişisel gelişim skorunun arkasında yatan fikir, her bir öğrenciye bir performans hedefi belirleyerek, geçmişte yaptıkları skordardan daha yüksek skorlar elde etmelerini sağlamaktır.

Takımın takdir edilmesi: Eğer takımların skorları belirlenen kriterleri geçerse, bu takımlar sertifika veya ödül kazanabilirler.

1.2.6.3.7. Jigsaw II (Ayrılıp Birleşme II)

Bu strateji Robert Slavin tarafından 1980'de geliştirilmiştir. Orjinal jigsaw metodundan uyarlanan bu stratejide gruplar arasında rekabet mevcuttur. Jigsaw II'de de öğrenciler öncelikle ana gruplara atanırlar. Her bir öğrenci bu ana gruplarında kendi alt konularını alır ve uzman gruplara giderek, burada kendi konuları üzerinde uzmanlaşarak, öğrendiklerini arkadaşlarına öğretmek üzere ana gruplarına geri dönerler. Sonucunda konuya yönelik bir test ile değerlendirme yapılır ve

değerlendirme sonuçları, öğrenci takımları başarı bölümlerindeki gibi, takım puanlamasında ve bireysel puanlamada kullanılır.

1.2.6.3.8. Birleşik Öğretim

Birleşik öğretimde, öğrenciler çoklu beceriler müfredatını kullanırlar. Bu müfredat, genel bir kavram veya büyük bir fikir üzerine grup aktiviteleri yaparak, ileri düşünme becerilerini geliştirmek için tasarlanır. Çalışmalar çeşitli entellektüel beceriler gerektirir, böylece çeşitli sosyal çevreler ve farklı düzeylerden öğrenciler grup çalışmalarına katkıda bulunabilirler. Öğretim, sosyal etkileşim ve grup katılımı becerilerini içerecek şekilde organize edilir. ESL/EFL öğretiminin içeriğinde birleşik öğretim, sosyal etkileşim ve grup katılımıyla dil yapılarına ek olarak, tüm dil becerilerini öğretmek için kullanılabilir (Johnson, Johnson ve Stanne, 2000).

1.2.6.3.9. Takım Destekli Bireyselleştirme

Takım destekli bireyselleştirme, Matematik öğretmek için dizayn edilmiş olan, bireyselleştirilmiş öğretim ve işbirliğine dayalı öğretimin birleştirildiği bir işbirliğine dayalı öğrenme tekniğidir. ESL/EFL öğretimiyle doğrudan ilişkili değildir (Shaaban & Ghaith, 2005). Slavin'e göre takım destekli bireyselleştirme, takımlar, yerleştirme testi, program materyalleri, takım çalışması, takım skorları ve takım takdiri, gruplara öğretim, nitelik testleri, bütün sınıf üniteleri gibi unsurlardan oluşur (Slavin, 1995:102).

1.2.6.3.10. İşbirlikli Öğrenme Yapıları

İşbirlikli öğrenme yapıları yaklaşımı, yapılar olarak adlandırılan, içerikten bağımsız olarak sınıf etkileşimini yönetme yollarının ve çeşitli jeneriklerin kullanımına dayanır. Bu yapılar, takım ve sınıf yapılandırılmasında, iletişimde, ileri düzey öğrenmelerde ve eleştirel düşünmede kullanılabilir. Bu yapıların örnekleri, Round Robin, Mixer Review, Talking Tokens gibi araştırmacı yazarların ve daha pek çok örneği ise ayrıntılı olarak Kagan'ın eserlerinde görülmektedir (Johnson, Johnson, and Stanne, 2000).

1.2.6.3.11. İşbirliğine Dayalı Birleştirilmiş Okuma ve Kompozisyon

İşbirliğine dayalı birleştirilmiş okuma ve kompozisyon, ilköğretim okuma ve yazma programını etkili hale getirmek için işbirliğine dayalı öğrenmeyi kullanmak amacıyla geliştirilmiştir. İşbirliğine dayalı birleştirilmiş okuma ve kompozisyon tekniğinin temel özellikleri şunlardır (Slavin vd., 1989/1990).

Okuma Grupları: Öğrenciler, öğretmen tarafından belirlenen okuma seviyelerine göre 2 ya da 3 ayrı okuma grubuna (her grupta 8-15 kişi) atanırlar.

Takımlar: Her biri farklı okuma seviyesinde olan öğrenciler, kendi okuma grupları içinde ikili (veya üçlü) takımlara ayrılırlar. Sonra iki farklı okuma grubundan bir araya gelen çiftler takımlara atanırlar.

Temel Etkinlikler: Öğrenciler düzenli olarak okuma kitapları (veya okulda kullanılan yazılı metinler ve okuma materyalleri) kullanırlar. Öğrenciler her gün, yaklaşık 20 dakika, öğretmen denetiminde okuma parçalarını okur ve tartışırlar. Bu süreçler boyunca öğretmen okuma için bir amaç belirler, yeni kelimeleri tanıtır, eski kelimeleri tekrarlatır, öğrenciler okumayı bitirdikten sonra öyküyü tartışırlar.

Eşli Okuma: İlk olarak öğrenciler öyküyü sessizce okurlar. Sonra öyküyü eşleriyle beraber sırayla okurlar. Eşlerden biri okurken, dinleyici olan diğer eş onu takip ederek yanlışlarını düzeltir.

Öykü Yapısı ve Öyküyle İlgili Yazma: Öğrencilere, her biri okunan öyküdeki dil bilgisi kuralları ile ilgili olan sorular verilir. Öğrenciler öyküyü okurken yarıya doğru okuma durdurulup, karakterlerin ve olayın geçtiği yerin belirlenmesi, öyküdeki problem ve bu problemin nasıl çözüleceğinin tahmin edilmesi istenir. Öykünün sonunda öğrenci öyküye bir bütün olarak bakar ve öykü hakkında birkaç paragraf yazar.

Sözcükleri Sesli Okuma: Öğrencilere öyküde geçen yeni veya zor kelimelerin listesi verilir. Bu kelimeleri hata yapmadan doğru bir şekilde okumaları istenir. Öğretmen kelimeleri sunduktan sonra öğrenciler bu listelerine eşleri veya diğer takım arkadaşlarıyla birlikte çalışırlar.

Sözcükleri Anlama: Öğrencilere öyküde geçen yeni kelimelerin bir listesi verilir. Sonra bu listedeki sözcüklerin tanımlarını sözlükten bulmaları, bu tanımları değiştirerek kendi ifadeleriyle tekrar yazmaları ve o sözcüklerin her biri ile birer cümle kurmaları istenir.

Öyküyü Yeniden Anlatma: Okuma gruplarında öyküyü okuyup tartıştıktan sonra, öğrenciler öykünün ana noktalarını eşlerine özetler. Eşler, öykü özetinin bütünlüğünü kontrol etmelerini sağlayacak olan temel öykü unsurlarını içeren bir listeye sahiptir.

Yazma: Öğrenciler her hafta listedeki kelimeler üzerinden birbirlerini test ederler ve sonra birbirlerine yardım ederek listeye çalışırlar. Tam olarak öğrenilen kelimeler listeden çıkarılır. Öğrenciler bu etkinlikleri tamamladıktan sonra, çalışma için gerekli kriterleri sağladıklarına dair bir form imzalarlar. Dersin sonunda öğrencilere konu ile ilgili test verilir.

1.2.6.3.12. Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim

Bu teknik Açıköz tarafından 1990'ların başında geliştirilmiştir. Bu tekniğin uygulanması 4-6 kişilik grupların oluşturulması aşamasıyla başlar. Gruplara atanan öğrenciler konuyla ilgili parçayı tek başına ve sessizce okur ve sonrasında okudukları konu ile ilgili soru hazırlar. Sonraki aşamada grup üyeleri bir araya gelerek grup sorularını oluşturur. Grup tarafından oluşturulan bu sorular bir karta yazılır ve postacı rolündeki grup üyeleri tarafından bu soru kartları başka gruplara gönderilir. Sonrasında bu grup soruları yanıtlanır ve bir grup sözcüsü tarafından sınıfa sunulur. Grup sunumu ve ardından grup süreci öğretmen ve öğrenciler tarafından değerlendirilir. Gruplar, sunumlarını tamamladıktan sonra öğretmen konuyu özetleyerek bütün sınıf tartışması başlatabilir. Bu tartışma ile ders bir sonuca bağlanmış olur. Konunun bitiminden sonra öğrenciler bireysel bir test ile sınanırlar. Sınavdan alınan puanlar ile sunum puanları toplanır ve bir grup puanı elde edilir (Açıköz, 2003:215-218).

1.2.6.3.13. Jigsaw III (Birleştirme III)

Bu teknik, 1990'ların başlarında Stahl tarafından, jigsaw II tekniğinden uyarlanarak yeniden dzenlenmiştir. Bu teknikte öğrenciler, jigsaw II de olduğu gibi uzmanlık konularına uzman gruplarında çalışırlar. Uzman gruplar ana gruplarına dönmeden önce uzmanlık sorularına cevap verirler. Daha sonra uzman gruplarından ana gruplarına dönerek bilgilerinin grup arkadaşlarıyla paylaşırlar. Bu aşamadan sonra, jigsaw II tekniğinden farklı olarak, öğrenciler bireysel bir değerlendirmeye tabi tutulmadan önce, öğrenmelerinin değerlendirilebilmesi için, gözden geçirme işlemine tabi tutulurlar (Holliday, 2002).

1.2.6.3.14. Jigsaw IV (Birleştirme IV)

Jigsaw IV tekniği Holliday tarafından 1990'lı yılların sonlarında geliştirilmiştir. Bu teknik de diğer jigsaw teknikleriyle aynı uygulama aşamalarına sahiptir. Bu teknikte de konuyu uzman gruplara ayrılarak çalışan öğrenciler ana gruplarında tekrar birleşerek birlikte çalışırlar. Jigsaw IV tekniğinde jigsaw II ve jigsaw III'den farklı olarak giriş aşamasında öğretmen, sınıfa çalışacakları ünite ya da materyal ile ilgili film gösterimi, tartışma ortamı, beyin fırtınası, problem çözme, tüm gruplara dersi anlatma, ders planını sunma ya da bir dersi tanıtmak için faydalanılan diğer yöntemlerin kullanımı gibi etkinlikler yapar. Ayrıca uzman gruplarda çalışan öğrencilerin çalışma üniteleri ile ilgili bilgileri doğru bir şekilde öğrenip öğrenmediklerini kontrol etmek amacı ile test uygulaması yapılmaktadır. Ana gruplardaki öğrenciler tarafından konunun, ünitenin ya da materyalin tamamının öğrenilip öğrenilmediğini kontrol etmek amacı ile ikinci bir test uygulaması yapılmaktadır. Öğretmen, yapılan değerlendirmeler sonunda öğrencilerin çoğunlukla cevaplayamadıkları ya da öğrenemedikleri ünitenin eksik yerlerini tekrar kendisi özetleyerek ve öğreterek çalışmayı tamamlar (Şimşek, 2007).

Jigsaw IV tekniğini diğer jigsaw uygulamalarından ayıran ilk fark, konu dağılımından önce öğretmenin konuya dikkat çekmek ve öğrencilerde farkındalık uyandırmak amacıyla konuyla ilgili özet konu anlatımının, video gösteriminin ya da konuya yönelik bir etkinliğin öğretmen tarafından uygulanmasıdır (Holliday, 2000).

Bu tekniğin uygulanması dokuz aşamadan oluşmaktadır (Holliday, 2002). Şekil 1.1'de bu uygulamanın aşamaları döngüsel bir model içinde şu şekilde gösterilmiştir:

Şekil 1.1: Jigsaw IV (Ayrılp Birleştirme IV) Tekniğinin Sınıf İçinde Uygulanan Döngüsel Modeli



Holliday (2002) tarafından geliştirilen bu tekniğin döngüsel uygulama aşamaları aşağıdaki gibi yorumlanabilir.

1. Derse giriş yaparken öğrencilerin dikkatini konuya çekmek için konuyla ilgili etkinliklerle yer verilir. Bu aşamada, öğrenciler ana gruplarındayken, öğretmen sorular sorabilir, bütün grup öğretimi yapabilir, problem ortaya atabilir, film, slayt veya video izlettirebilir, flaş kartlar gösterebilir, günlük hayattan kesitler veya hikayeler, anı, öykü, fıkra, günlük olaylar anlatabilir ve farklı yöntemler kullanabilir.

2. Bu aşamada, henüz ana gruplarında bulunan öğrencilere, uzman gruplara dağıldıklarında kullanmaları için hazırlanan konular ve soruları içeren uzmanlık çalışma yaprakları dağıtılır. Öğrenciler, bu uzmanlık çalışma yapraklarını alarak, bunları tamamlamak için, ana gruplarından, çalışacakları uzmanlık konularına göre

ayrılmış olan uzmanlık gruplarına dağılırlar. Öğrenciler bu yeni oluşturdukları uzman gruplarında aynı uzmanlık sorularına cevap verip, aynı araştırma ve çalışmaları yaparlar. Burada, grupların iyi işlev görmesi için, grup sürecinin ve de kişiler arası ve küçük grup becerilerinin, yeniden tanımlanması gerektiğine dikkat etmek önemlidir.

3. Bu aşamada, öğrenciler ana gruplarına dönmeden önce, kendi uzman gruplarında uzmanlık çalışma yapraklarını iyice öğrenirler. Burada ana gruplarına götürecekleri uzmanlık sorularına birlikte cevaplar verip sorular ve problemler üzerinde anlaşmaya vararak, kendi konularında uzmanlaşırlar.

4. Bu aşamada öğrencilerin anlamalarını ölçmek amacıyla, uzmanlık çalışma konularıyla ilgili bir test yapılır. Cevaplarda ortak bir karara varıldıktan sonra öğrenciler kendi ana gruplarına dönerler. Grup bağlılığı ve yüz yüze etkileşim, gelecek görev çalışmasının anahtarını oluşturur.

5. Bu aşamada, öğrenciler uzman oldukları konuyu ana grup arkadaşlarına öğretmek için ana gruplarına döner. Uzmanlık konularını öğrettikleri ana grup arkadaşları artık o konuda uzmanlaşırlar.

6. Bu aşamada, konuyu iyi öğrenip öğrenmediklerini belirlemek amacıyla gruplara test yapılır.

7. Bu aşamada, ana gruplarında yer alan tüm öğrenciler değerlendirilmeden önce, konunun daha iyi öğrenilmesi için bütün konular gözden geçirilir. Bu durum takım yapılanması için önemlidir, çünkü ödül kazanmak için takımın puan ortalaması diğer takımlarınki ile yarış içerisindedir.

8. Bu aşamada, değerlendirme gerçekleşir. Burada bireysel sorumluluk için, öğrenciler bireysel olarak test edilir ve notlandırılırlar.

9. Bu aşamada, test sonuçlarına göre öğrenilemediği belirlenen konu ve kavramlar varsa bunların tekrar öğretimi yapılır. Daha zayıf olan öğrencilerin yeni konuya geçmeden önce öğrenmelerini sağlamak önemlidir.

Jigsaw teknikleri temelde birbirlerine benzeseler de, jigsaw IV tekniğini diğer jigsaw tekniklerinden ayıran en önemli özellikleri özetle; konunun öğretmen tarafından tanıtılması, süreçteki öğrenmelerin düzeyinin kontrol edilmesi amacıyla zaman zaman test yapılması ve süreç tamamlandıktan sonra konuların gözden geçirilerek eksik kalan bölümlerin tekrar edilmesidir.

1.2.6.3.15. Ters Jigsaw

Jigsaw tekniklerine 2003’de son olarak Timothy Hedeem tarafından Ters Jigsaw tekniği eklenmiştir (Hedeem, 2003). Ters Jigsaw’da öğretmenin rolü, öğrencilerin sorumluluk almaları gibi bazı aşamalar orijinal jigsaw ile benzerdir. Ancak bu teknikte uzman gruplarındaki öğrenciler ana gruplarına dönüp takım arkadaşlarına kendi konularını öğretmek yerine, ana gruplarına dönmeden tüm sınıfa öğretirler. Bu teknikte öğrencilerin konu üzerinde daha fazla yorum yaptıkları oldukça katılımcı bir yapı hakimdir.

1.2.6.3.16. Konu Jigsaw

En son geliştirilen jigsaw tekniklerinden biri de Doymuş tarafından geliştirilen “Konu Jigsaw’ı” olarak bilinmektedir. Konu Jigsaw’ı diğer jigsaw tekniklerinden farklı uygulamalar içermektedir. Konu Jigsaw’ı uygulamasının başlangıcında öğrenciler konu başlıklarına göre gruplara ayrılır ve oluşan her grup farklı bir konu başlığını hazırlamak için oluşturdukları bu ana gruplarında çalışmalarını bir arada yürütürler. Öğrencilerin tamamı ana gruplarına öğretmen tarafından rastgele bir şekilde yerleştirilir. Ana gruplarda her biri farklı bir konu başlığını alan öğrenciler kendi konularını araştırır, öğrenir ve sunum yapmak için hazırlıklar yaparlar. Sonrasında, üzerinde çalıştıkları konularını sıra ile sınıfa sunarlar. Ana gruplardaki sunumlar tamamlandıktan sonra, ana grupların her birinden, grubun büyüklüğüne göre iki ya da üç kişi alınarak yeni bir grup, yani bütün konu başlıklarını kapsayan jigsaw grupları oluşturulur. Yeni oluşturulan bu jigsaw gruplarında her bir grup konunun tamamını kapsayan çalışmalarını yeniden düzenleyerek jigsaw grup çalışmalarını ve sunumlarını hazırlarlar. Jigsaw gruplarındaki hazırlıkları bittikten sonra her grup konunun tamamını kapsayan hazırlıklarını sınıfa özet sunumlar şeklinde sunar ve konunun tamamı üzerinde tartışmalar yaparak çalışmalarını

tamamlarlar. Çalışmalar bittikten sonra öğrenciler bireysel olarak değerlendirilir ve çalışma performansları belirlenir (Doymuş ve Şimşek, 2007).

Jigsaw tekniklerinin her birinin eğitimde uygulanması öğrenciler için pek çok yarar sağlamaktadır. Ancak bu tüm sınıf aktivitelerinin grup çalışması şeklinde yapılması gerektiğini ifade etmez. Fakat düzenli olarak grup çalışmaları yapılmalı ve bu çalışmalar EFL sınıflarının önemli birer unsuru olmalıdır (Mengduo ve Xiaoling, 2010). Çünkü jigsaw tekniği çeşitli dil becerilerinin edinimi için olumlu katkılarda bulunan etkili bir stratejidir. Jigsaw uygulamaları sayesinde EFL sınıflarında öğrenciler sadece öğretmenin sesinden doğrudan bilgi aktarımı olarak dersi dinlemek yerine, kendi öğrenmelerinden sorumlu olur, deneyimlerini paylaşır ve derse aktif katılım gösterirler. Böylece bu süreçteki endişe düzeyleri düşer, öz güvenleri ve motivasyonları artar ve derslere karşı olan tutumları daha olumlu bir düzeye taşınır.

Aşağıda Tablo 1.3’de çeşitli araştırmacılar tarafından geliştirilen Jigsaw tekniklerinden bazıları karşılaştırılmıştır (Şimşek, 2007).

Tablo 1.3: Jigsaw Tekniklerinin Karşılaştırılması

Aşama	JIGSAW II	JIGSAW III	JIGSAW IV
1.			Giriş
2.	Uzman gruplara çalışma ünitelerini verme	Jigsaw II ile aynı	Jigsaw II ile aynı
3.	Uzman gruplar ana gruplarına dönmeden önce uzmanlık ünitelerini araştırırlar.	Jigsaw II ile aynı	Jigsaw II ile aynı
4.			Uzman grupların öğrenmelerinin doğruluğunu kontrol etmek için test yapılır.
5.	Uzman gruplardaki öğrenciler öğrenmelerini paylaşmak için ana gruplara dönerler.	Jigsaw II ile aynı	Jigsaw II ile aynı
6.			Ana gruplardaki öğrenmelerinin doğruluğunu kontrol etmek için ikinci bir test yapılır.
7.		Bütün grupların süreçleri yeniden incelemek için formlar kullanılır.	Jigsaw III ile aynı
8.	Bireysel değerlendirme ve puanlama	Jigsaw II ile aynı	Jigsaw II ile aynı
9.			Ünitenin eksik kalan kısımlarının tekrar öğretilmesi

Kaynak: Ümit Şimşek (2007); “Çözeltiler ve Kimyasal Denge Konularında Uygulanan Jigsaw ve Birlikte Öğrenme Tekniklerinin Öğrencilerin Maddenin Tanecikli Yapıda Öğrenmeleri ve Akademik Başarıları Üzerine Etkisi,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum, s. 21

Şimşek (2007)’e göre, çeşitli araştırmacılar tarafından geliştirilen jigsaw tekniklerinin Tablo 1.3’de verilen karşılaştırılması aşağıdaki gibi yorumlanabilir.

Birinci aşamada, Jigsaw IV’de farklılık olduğu görülmektedir. Bu tekniğin giriş aşamasında öğretmen, öğrenciler ana gruplarındayken, dersi tanıtmak için, çalışma konusuyla ilgili film gösterimi, tartışma ortamı, beyin fırtınası, problem

çözme, tüm gruplara dersi anlatma, ders planını sunma gibi yöntemler kullanır ve böylece öğrencilerin konuya karşı ilgilerinin oluşması sağlanmış olur. Daha sonraki süreçte jigsaw uygulamaları aynı şekilde yürütülür.

İkinci aşamada, Jigsaw II, Jigsaw III ve Jigsaw IV tekniklerinin her birinde aynı uygulamalar yürütülür. Ana gruplardaki öğrencilere uzman gruplarında yapacakları çalışmalarını planlamaları için uzmanlık soruları verilir. Uzman sorularını alan öğrenciler ana gruplarından uzman gruplarına geçerler ve burada, ana gruplarına döndüklerinde bilgilerini paylaşmak için alt konu başlıkları üzerinde birlikte çalışırlar. Uzmanlık sorularına, aynı araştırmaları yaparak cevaplar ararlar. Öğrencilerin uzman gruplarındaki çalışmaları esnasında onlara grup süreçleri ile bireyler arası ve küçük grup becerilerinin öğretilmesi gerçekleştirilir (Johnson vd., 1994).

Üçüncü aşamada, Jigsaw II, Jigsaw III ve Jigsaw IV olmak üzere tümünde aynı uygulamaları içermektedir. Bu aşamada, uzman gruplardaki öğrenciler, alt konu başlıklarıyla ilgili çalışmalarını tamamlarlar. Ana gruplarına döndüklerinde grup arkadaşlarına sunacakları bilgileri ve problemlerin çözümlerini ve de uzmanlık sorularına verecekleri ortak cevapları bu aşamada tamamlarlar.

Dördüncü aşamada, Jigsaw IV' de farklılık söz konusudur. Uzman gruplarda çalışan öğrencilerin, konuları etkili bir şekilde öğrenip öğrenmediklerini kontrol etmek amacı ile test uygulaması yapılır, böylece doğru cevaplar ve öğrenmeler kontrol edilir. Doğru cevaplar üzerinde çalışıldıktan sonra uzman gruplardaki öğrenciler ana gruplarına geri dönerler.

Beşinci aşamada, Jigsaw II, Jigsaw III ve Jigsaw IV olmak üzere tüm jigsaw teknikleri aynı uygulama süreçlerini içermektedir. Bu aşamada, uzman gruplardan ana gruplarına dönen öğrenciler, grup arkadaşlarıyla uzman gruplarda öğrendikleri bilgileri, deneyimleri ve problemlerin çözümlerini paylaşırlar. Bu süreçte alt konular hakkında uzmanlaşmış olan grup üyesi tüm grup arkadaşlarına kendi konusunu öğretir. Ana gruptaki tüm grup üyeleri birbirlerine kendi alt konu başlıklarını bu

şekilde öğrettikten sonra tüm grup, uzman gruplardan gelen bilgilere ve cevaplara birlikte çalışır.

Altıncı aşamada, Jigsaw II ve Jigsaw III'den farklı olarak, Jigsaw IV'de ana gruplardaki öğrencilerin konunun ya da materyalin tamamını öğrenip öğrenmediğini kontrol etmek amacıyla ikinci bir test daha uygulanmaktadır.

Yedinci aşamada, Jigsaw II'den farklı olarak Jigsaw III ve Jigsaw IV tekniklerinde tüm grupların çalışma süreçlerini yeniden değerlendirmek amacıyla çeşitli testler, etkinlikler ve formlar kullanılır. Bireysel değerlendirmelere geçilmeden önce konunun ya da ilgili materyalin tam olarak öğrenilip öğrenilmediği tüm sınıfın değerlendirmesine sunulur. Böylece, öğrencilerin ilgili çalışma ünitelerini ikinci ya da üçüncü kez çalışmaları ve etkin bir biçimde öğrenmelerinin sağlanması için zemin hazırlanmış olur.

Sekizinci aşamada, Jigsaw II, Jigsaw III ve Jigsaw IV olmak üzere her bir teknikte aynı uygulamalar bulunmaktadır. Bu süreçte gruplardaki tüm öğrenciler için bireysel değerlendirme ve puanlama işlemleri bulunmaktadır. Öğretmen, ölçme ve değerlendirme uygulamalarında kullanmak üzere testler, yazılı ve sözlü sınavlar gibi çeşitli bireysel değerlendirme işlemleri uygular ve öğrencilerin diğer aktivitelerdeki puanlarını da ekleyerek çalışma sonundaki performanslarını belirler.

Dokuzuncu aşamada, Jigsaw II ve Jigsaw III'den farklı olarak Jigsaw IV'de, tam öğrenilmediği tespit edilen yerler öğretmen tarafından tekrar özetlenerek çalışma tamamlanır. Öğrencilerin, çalışmalar ve uygulamalar neticesinde gerekli davranışları kazanması durumunda, öğretmenin kanaatiyle bu aşamadaki uygulamalar yapılmaz.

1.3. Öz Düzenlemeli Öğrenme

Öz düzenleme kavramı, Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı ile ortaya çıkmıştır. Öz düzenleme; bir bireyin, kendi davranışlarından ve öğrenmelerinden kendisinin sorumlu olması durumudur. Bireyler, bu sorumluluk bilincini edindikten sonra, bu beceriyi kazanarak, öğrenme süreçlerindeki eksikliklerini ve bu eksikliklerini giderilebilmek için gereken stratejileri belirleyebilirler. İhtiyaçlar

dahilinde belirlenen bu stratejiler, bireylerin içselleştirilmiş hedeflerini oluşturur. Bu hedefler doğrultusunda ise varmak istenilen sonuçlar elde edilebilir.

Formal eğitimin başlıca amacı; öğrencileri zihinsel araçlarla, öz-yeterlik inançlarıyla ve hayatları boyunca kendi kendilerini eğitmelerini sağlayacak öz düzenlemeli becerilerle donatmaktır. Bu kişisel kaynaklar, kişilerin yeni bilgiler kazanmalarını ve hem kendilerinin hem de hayatlarının yararına olan becerileri geliştirmelerini sağlar (Bandura, 1993:136). Bandura'nın sosyal öğrenme kuramında, "öz düzenleme" kavramı ön planda olmak üzere, "karşılıklı belirleyicilik, sembolleştirme kapasitesi, öngörü kapasitesi, dolaylı öğrenme kapasitesi ve öz yargılama kapasitesi" başlıkları altında yer alan altı temel ilke vardır. Günümüzde yapılan araştırmalarda, "öz düzenleme (self regulation)" kavramından ortaya çıkan "öz düzenlemeli öğrenme (self regulated learning)" ile ilgili olarak alan yazında yer alan tanımlamalar şu şekildedir:

Bandura (1991:248)'ya göre öz düzenleme; duygu, düşünce, motivasyon ve davranışın büyük etkisiyle, kişisel kimliğin gelişmesinde merkez rol oynayan kişisel etkinlik mekanizmasıdır.

Öz düzenleme, öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, kendi bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, hedeflerinin ve çevrelerinin içeriksel özellikleri tarafından yönlendirilip, sınırlandırıldıkları, aktif ve yapıcı bir süreçtir (Pintrich, 2000).

Öz düzenlemeli öğrenme, öğrencilerin zihinsel yeteneklerini görev odaklı akademik becerilere dönüştürdükleri öz denetimli bir süreçtir (Zimmerman, 2001). Zimmerman'a göre, öz düzenleme süreci üç aşamadan oluşur. Bunlar;

- a) kendini gözlemleme
- b) kendini değerlendirme
- c) kendini geliştirme davranışıdır.

Çiltaş (2011)'a göre öz düzenlemeli öğrenme, kişinin kendisini tanıma işi ve kendi kendine öğrenebilmesi yolunda kullanabildiği her türlü işlem, teknik, taktik ve strateji olarak tanımlanabilir. Yani kendi amaçlarını belirleme ve bu yolda kendi çalışma prensipleri doğrultusunda bilişsel olarak kendini motive etme işidir.

Montalvo ve Torres (2004)'e göre öz düzenlemeli öğrenme, beceri ve isteklerin bir birleşimidir. Stratejik olan öğrenci, planlama yapan, kendi bilişsel, motivasyonel, davranışsal ve içeriksel süreçlerini kontrol eden ve değerlendirendir. Böyle bir öğrenci, nasıl öğreneceğini bilir, motivedir, kendi olasılık ve sınırlılıklarını bilir ve bu bilginin bir işlevi olarak, öğrenme süreçlerini hedeflerine ve içeriğe uyarlamak, performansını optimize etmek ve becerilerini uygulamalar yoluyla geliştirmek için kontrol eder ve düzenler.

Öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin kendi “öğrenme olaylarını” yapılandırabileceği bir ortam oluşturulması ile mümkün olmaktadır. Bunun da geleneksel bir sınıf ortamı içerisinde gerçekleşmesi pek mümkün değildir (Üredi ve Üredi, 2007). Bu nedenle okullardaki eğitim programları zaman içerisinde yapılandırmacı bir özellik kazanmaya başlamıştır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenciler, bilgiyi aktif bir şekilde alarak zihinde işlerler ve anlamlandırırılar. Bu yaklaşımın eğitim sürecinde etkili hale gelmeye başlamasıyla birlikte öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki bireysel sorumlulukları da artırmaya başlamıştır. Öğrencilerin bu sorumlulukları yerine getirebilmeleri ise öz düzenleme becerilerini etkili kullanmalarıyla ilişkilenebilir. Çünkü öğrenciler, bir öz düzenlemeli öğrenme sürecinde, kendi bireysel öğrenme süreçlerinin farkında olurlar, bu süreçleri düzenlerler, etkili öğrenme stratejilerini kullanırlar, çevrelerini ve çalışma ortamlarını düzenleyerek kendilerini değerlendirebilirler. Üredi ve Üredi (2007)'ye göre, öz düzenleme, öğrencilerin aktif bir şekilde anlamları yapılandırmasını gerektirmektedir. Ancak öz düzenlemenin merkezinde yer alan konu, anlamları yapılandırmanın ötesinde öğrenme sürecinin düzenlenmesidir. Bu nedenle öğrencilerin, kendi öğrenme planlarını yapmaları, kendilerini değerlendirmeleri ve gerekli düzeltmeleri yapabilmeleri için uygun ortamlar

sağlanarak, kendi öğrenme süreçleri üzerinde etkili olabilmelerine imkan verilmelidir.

1.3.1. Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Boyutları

Zimmerman akademik öz düzenlemenin boyutlarını açıklamak için altı sorudan oluşan içeriksel bir yapı geliştirmiştir. Zimmerman'a göre, “neden, nasıl, ne zaman, ne, nerede, kiminle” soruları yanıtladığında öz düzenlemeli öğrenmenin psikolojik boyutları açıklanmış olur. Tablo 1.4’de, öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmelerini sağlayacak sorular ve soruların sağladığı alt beceriler gösterilmektedir (Pintrich ve Schunk, 2002:177).

Tablo 1.4: Öz Düzenlemenin Boyutları

Öğrenme Üzerinde Durulan Sorular	Öz Düzenlemenin Alt Basamakları
Neden	Öz yeterlik ve kişisel amaç
Nasıl	Strateji kullanımı/seçimi
Ne Zaman	Zaman yönetimi
Ne	Kendini izleme, kendini yargılama, öz yansıtma
Nerede	Çevre düzenleme
Kiminle	Yardım kaynaklarını arama

Kaynak: Paul R. Pintrich ve Dale H. Schunk (2002); *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*, 2nd Edition., Upper Saddle River, New Jersey, s. 177.

“Neden?” sorusunu sorduklarında öz düzenlemeli öğrenciler amaç belirleme ve öz yeterlik süreçlerini kullanırlarken, “Nasıl?” sorusu ile öz düzenlemeli öğrenciler tarafından kullanılan alan stratejileri, tanımlamalar ve yönergeler belirlenir, “Ne zaman?” sorusu ile zaman yönetimi yapılandırılır, “Ne?” sorusu ile kendini izleme, öz değerlendirme ve sonuçlara bakılır, “Nerede?” sorusu ile öğrencilerin çevrelerindeki olumsuzlukları azaltarak öğrenme düzeylerini artırmaları sağlanır, “Kiminle?” sorusu ile ise öğrencinin çalışmaları boyunca yardım alabileceği kişi ve kaynaklar belirlenir. Öğrenme süreçleri boyunca kendilerine bu soruları soran öğrenciler kendi öğrenmelerini anlayabilir ve kendi çabaları ile başarılarını arttırabilirler (Çetin ve Gelbal, 2008). Öğretmenler de öz düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirmek için, öğrencilerin kendilerine sorular sorabileceği türde etkinliklere sınıflarında yer verebilirler.

1.3.2. Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Evreleri

Öz düzenlemeli öğrenme evreleri çeşitli araştırmacılar tarafından farklı modellerle ele alınmış, Zimmerman'ın “sosyal bilişsel öz düzenlemeli öğrenme modeli” ise bu modellerin önde gelenlerinden biri olmuştur. Bu model, Bandura'nın sosyal-bilişsel teorisinden etkilenmiştir. Bu modele göre, öz düzenleme sırasıyla öngörü, performans veya iradeli kontrol ve öz-yansıtma evrelerinden oluşan döngüsel bir süreçtir. Öz düzenlemeli öğrenme çalışması yapılırken, çalışmanın başında, ulaşılabilecek hedefler belirlenir, performans süresince öğrenci kendini gözlemler, çalışmanın sonuçları öğrenci tarafından değerlendirilir ve daha önce belirlenmiş hedefe ulaşamaması durumunda tekrar sürecin başına dönülebilir. Bu döngü öğrenme gerçekleşene ya da hedefe ulaşılan kadar devam eder. Zimmerman (2005) tarafından da ele alınan bu döngünün içeriği Tablo 1.5’de sunulmuştur.

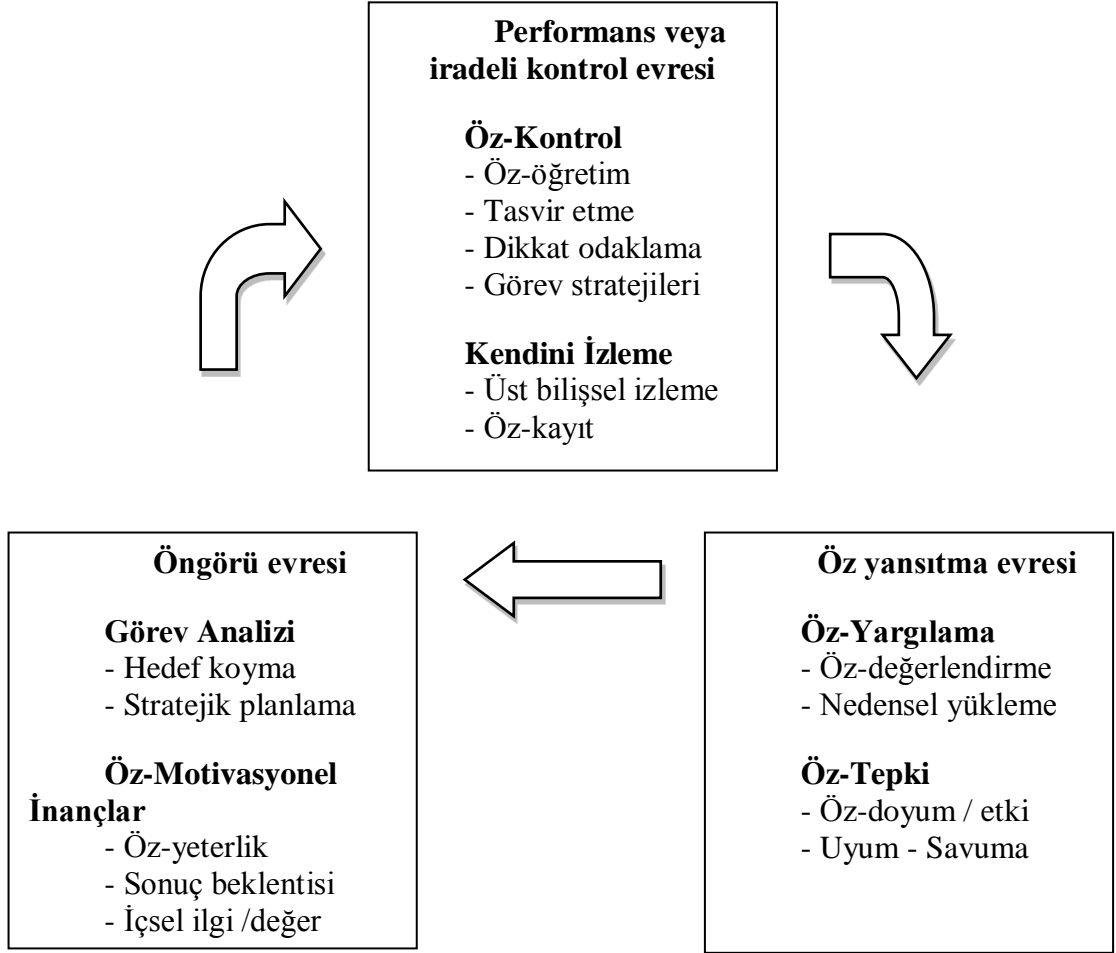
Tablo 1.5: Öz Düzenlemenin Evrelerinin Yapısı ve Alt Süreçleri

Döngüsel öz-düzenleme evreleri		
Öngörü	Performans/İradeli Kontrol	Öz-Yansıtma
Görev Analizi	Öz-kontrol	Öz-yargılama
Hedef koyma	Öz-öğretim	Öz-değerlendirme
Stratejik planlama	Tasvir etme	Nedensel yükleme
Öz-motivasyonel inançlar	Dikkat odaklama	Öz-tepki
Öz-yeterlik	Görev stratejileri	Öz-doyum / etki
Sonuç beklentisi	Kendini izleme	Uyum-Savuma
İçsel ilgi / değer	Öz-kayıt	
Hedefe yönelim	Öz-deneme	

Kaynak: Barry J. Zimmerman (2005); *Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective*, Academic Press, San Diego-CA, s. 16.

Zimmerman'a göre, öngörü, performans/iradeli kontrol ve öz-yansıtma olmak üzere üç ana öz düzenleme evresini içeren bu modele benzer bir öz düzenleme modeli de yine Zimmerman (2008) tarafından geliştirilmiştir (Şekil: 1.2).

Şekil 1.2: Öz Düzenleme Evreleri



Kaynak: Barry J. Zimmerman (2008); "Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects," *American Educational Research Journal*, Cilt 45, Sayı 1, s. 166-183.

Tablo 1.5 ve Şekil 1.2' de görüldüğü gibi, öz düzenlemeli öğrenmeyi gerçekleştiren üç evreden birincisi olan ön görü evresi, gerçek performanstan önce vardır. Bu evre; hedef koyma, stratejik planlama, öz yeterlilik inançları, sonuç beklentisi, içsel ilgi/değer ve hedefe yönelim gibi süreçlerle ilgilidir. Performans ya da iradeli kontrol evresi, öğrenme boyunca meydana gelen dikkati ve faaliyeti etkileyen; öz-öğretim, tasvir etme, dikkat odaklama, görev stratejileri gibi öz-kontrol evrelerini ve üst bilişsel izleme, öz-kayıt gibi kendini izleme evrelerini içerir. Performanstan sonra meydana gelen öz yansıtma evresi; öğrencilerin gerekli stratejileri kullanarak, amaçlarını değerlendirip, fikirlerinin yeterliği hakkında yargıda buldukları, öz yargılama ve öz tepki verme gibi süreçleri içermektedir (Tortop ve Eker, 2014).

1. Öngörü (Forethought) Evresi: Tablo 1.5 ve Şekil 1.2’de belirtildiği gibi öz düzenleme evreleri, görev analizi ve öz-motivasyonel inançları kapsayan öngörü evresiyle başlar. Bu evre, asıl performans öncesini ve gerçekleştirilecek olan eylem için işlemleri belirleyen evrelerin belirlenmesi süreçlerini kapsar (Pintrich ve Schunk, 2002:179). Öngörü sürecinde öğrenciler öğrenme için birtakım hazırlıklar yaparlar. Bu evre, çalışma öncesinde öğrencileri asıl performans için hazırlar, bilinmeyen en aza indirmek için, yapılacak görevlerin bir haritasını çıkarır ve olumlu bir ortam oluşturmak için yardımcı olarak motivasyonu sağlar.

Bu evrede iki tür süreçten bahsedilebilir:

a. **Görev Analizi:** Hedef koyma ve stratejik planlamayı kapsar. Bu süreçte öğrenci kendi kendini kontrol ederek ve gözlemleyerek kendi performansına göre yapabileceklerini ortaya koyar ve buna göre kendisine bir plan yapar. Öğrenme çabası, öğrenme hedefleri ve öğrenme ortamının hazırlanması gibi öğrenme öncesi faaliyetleri içeren süreçleri ifade etmektedir (Tortop ve Eker, 2014). Bunun için öğrenciler ilk aşamada; çalışmaya başlamadan önce kendilerine öncelikli olarak hedefler koyarlar ve bu hedefler doğrultusunda, performans süresince kullanılacak stratejiler belirlenerek etkili bir çalışma planı oluşturulur. Bu hedeflerin gerçekçi olması yapılacak görevleri öğrenciler için daha çekici hale getirebilir. Hedeflerin, kısa süreli uzun süreliye sırayla düzenlenmiş olarak, içsel ve dışsal hedefler şeklinde ayarlanması gerekir. İçsel, diğer bir ifadeyle içselleştirilmiş hedefler, kişinin kendisi, kendi başarısı ve gelişimi için koyduğu hedeflerdir. Dışsal hedefler ise kişinin kendisini başkalarıyla kıyaslaması, yüksek not almak istemesi gibi toplum tarafından takdir gören sonuçları olan hedeflerdir. Öğrenciler, kendileri için bu gibi öğrenme odaklı hedefler belirlediğinde başarıları artar. Öğrenme hedeflerinin etkili olabilmesi için gerekli olan üç özellik; kesin ve açık, uzak veya yakın ve orta zorlukta olmasıdır (Eggen ve Kauchak, 2001). Öz düzenlemeli öğrenme sürecinin temelini iyi atılması ve işlerliği için öğrencilere bu tür hedefleri belirleme öğretimi yapılmalı ve gerekliliği vurgulanmalıdır. Öğrenme hedefleri belirlendikten sonra, öğrenciler kendi gelişimlerini izlemenin sorumluluğunu almış olurlar. Kendi hedeflerini belirleyerek gelişimlerini görmeleri, aynı zamanda kendi

öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağladığı için öz yeterliklerini ve öz yönetimlerini artırır (Eggen ve Kauchak, 2001).

b. **Öz-Motivasyonel İnançlar (Self-Motivational Beliefs):** Öğrencilerin öğrenmeye karşı öz-yeterlik ya da sonuç beklentisi gibi inançlarını, içsel ilgilerini/değerlerini ve öğrenme hedefine yönelimlerini kapsar. Başarıyı sağlamak için bilişsel ve biliş üstü stratejileri kullanmanın yanı sıra öğrencilerin bu stratejileri kullanmaya motive olması önemlidir. Öz düzenlemede öğrencilerin motive olmalarına yardımcı olan en önemli öğelerden biri motivasyonel inançlardır (Üredi ve Üredi, 2005). Öz-yeterlik öğrenci motivasyonun en önemli kaynağıdır. Öğrencilerin geliştirdiği öz-yeterlik inançları, bildiklerini sürekli olarak ve etkin bir şekilde uygulayıp uygulamadıklarını belirler. Algılanan yeterlik, öğrencilerin düşünme yeterliklerini ve bilişsel becerilerini kullanmalarını doğrudan, çözüm arayışında azimlerini arttırmalarını ise dolaylı olarak etkiler (Bandura, 1997).

2. Performans/İradeli Kontrol (Performance or Volitional Control) Evresi:

Bu evre, öğrenme sürecini kolaylaştırmak ve bir öğrencinin daha başarılı olmasına yardımcı olmak için özel stratejiler kullanma girişimini içerir. Bu evre davranışsal uygulama sırasındaki süreçleri belirtir. Bugüne kadar iki çeşit performans veya iradeli kontrol süreci üzerinde çalışılmıştır: öz-kontrol ve kendini izleme.

a. **Öz-Kontrol (Self-Control):** Önceden düşünme evresinde seçilen yöntem ya da stratejilerin işleme konulmasıdır. Böylece, öğrencilerin hedefe odaklanmaları ve gayretlerini en iyi şekilde kullanmaları sağlanır. Öz-öğretim (Self-instruction), tasvir etme (Imagery), dikkat odaklama (Attention focusing), görev stratejileri (Task strategies) gibi öz-kontrol süreçleri, öğrencilerin ve performans gösteren kişilerin göreve odaklanmalarına ve en uygun çabayı kullanmalarına yardımcı olur (Zimmerman, 2005). Öğrencilerin, öğrenme süreçlerinde kendi davranışlarını ve öğrenme ortamlarını kontrol edebilecek becerileri kazanabilmeleri ve akademik başarılarını arttırabilmeleri için gerekli olan görev stratejileri Pintrich vd. (1991) tarafından öz düzenlemeli öğrenme stratejileri olarak ortaya konulmuştur. Öğrencilerin, öz düzenlemeli öğrenme yöntemini kullanarak, bu stratejilerden yararlanmayı öğrenmelerini sağlamak mümkündür. Yapılan araştırmalar, en iyi öğrenmenin,

bireyin kendi öğrenmelerini ve davranışlarını kontrol edebildiği durumlarda gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Bu gibi durumlarda öz düzenleme meydana gelmekte ve öğrenciler önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için, kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını alarak kendi ihtiyaçlarını, öğrenme modellerini ve stratejilerini belirlemektedir. Örneğin, öz düzenlemeyle çalıştığı bir derste ya da konuda zorluk çeken bir öğrenci, hangi noktalarda zorlandığının farkına varabilir ve bu konudaki eksiklerini belirleyebilir. Bu eksiklikleri ise öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini (tekrar etme ve ezberleme, ayrıntılandırma, örgütleme ve dönüştürme, eleştirel düşünme, üst biliş öz düzenleme, yardım arama, arkadaştan öğrenme, zaman ve çalışma çevresini düzenleme, çaba düzenleme) kullanarak gidermeye çalışır. Öğrenme stratejileri, öğrencinin bilişsel ve metabilişsel (üst bilişsel) stratejileri kullanması ve farklı öğrenme kaynaklarını yönetmesi ile ilgilidir (Sağırılı ve Azapağası, 2009). Öz düzenlemeli öğrenme stratejileri, bilgi ve beceri kazandırmayı amaçlayan bireysel yöntemlerdir (Nota, Soresi ve Zimmerman, 2004:199). Bu stratejilerin kullanımının ne zaman ve nasıl olacağına öğrenci kendisi karar verir. Bu stratejiler şu şekilde açıklanmıştır:

- **Tekrar Etme ve Ezberleme:** Tekrarlama kodu ile kastedilen öğrencilerin öğrenmeye çalıştıkları konuyu sesli olarak sürekli tekrar etmeleri, ders notlarını ve kitapları tekrar tekrar okumaları, önemli kavramları hatırlamak için önemli sözcükleri ezberlemeleri ya da önemli bilgileri listeleyip ezberlemeleridir (Pintrich ve De Groot, 1990). Temel tekrar etme stratejileri, öğrenilmesi için bir listedeki maddeleri adlandırmayı ya da ezberden okumayı içerir. Bu yöntemler en iyi, basit görevlerde ve uzun süreli bellekteki yeni bilgi ediniminden ziyade, işleyen bellekteki bilginin aktifleştirilmesinde kullanılır. Bu yöntemlerin dikkat ve kodlama süreçlerini etkilediği düşünülmektedir fakat aynı zamanda öğrencilere, bilgilerini önceki bilgileriyle bağdaştırmalarında ya da bilgilerin içinde içsel bağlantılar yapmalarında yardımcı olduğu gözlenmemektedir (Pintrich, vd., 1991: 19).

- **Ayrıntılandırma:** Ayrıntılandırma yöntemleri, öğrencilerin, öğrenilecek bilgiler arasında içsel ilişkiler kurarak, bu bilgileri uzun süreli belleklerine depolamalarına yardım eder. Ayrıntılandırma yöntemleri; başka sözcüklerle anlatma,

özetleme, benzerlik yaratma ve üretken not almayı içerir. Bu yöntemler, öğrenenin yeni bilgiler ile önceki bilgiler arasında bağlantı kurarak birleştirmesine yardım eder (Pintrich, vd., 1991:20).

- **Örgütlenme ve Dönüştürme:** Örgütlenme kodu; ders çalışırken düşüncelerin organize edilmesine yardım etmesi için konuların ana başlıklarını çıkarmayı, kitapları ve ders notlarını gözden geçirerek en önemli yerlerini bulmaya çalışmayı, ders konularını organize etmeye yardım etmek için basit grafikler, tablolar, diyagramlar yapmayı, ders çalışırken ders notlarının üzerinden gitmeyi ve önemli kavramların listesini çıkarmayı içerir (Pintrich ve De Groot, 1990). Örgütlenme stratejileri, öğrenenin uygun bilgiyi seçmesine ve ayrıca öğrenilecek bilgi arasında bağlantılar kurmasına yardım eder. Örgütlenme yönteminin örnekleri; kümeleme, özet çıkarma, okuma parçalarında ana fikir bulmadır. Örgütlenme, aktif ve de zorlu bir uğraştır ve öğrenenin göreve yoğun katılımıyla sonuçlanır (Pintrich vd., 1991:21).

- **Eleştirel Düşünme:** Eleştirel düşünme, öğrencilerin problemleri çözmek, kararlara varmak ve mükemmeliyet standartlarıyla ilgili eleştirel değerlendirmeler yapmak için geçmiş bilgilerini, yeni durumlara uyarlamalarını ifade eder (Pintrich vd., 1991:22). Bu stratejiyle öğrenciler, öğrenme sürecinde duyduklarını ya da okuduklarını sorgular, kanıtlar arar, ders konuları veya sunulan önermeler üzerinde kendi düşüncelerini geliştirmeye çalışırlar.

- **Üst Biliş Öz Düzenleme:** Metabilişsel farkındalık, bilgi ve biliş kontrolü anlamına gelir.Yani, öğrencinin kendi bilişsel ve duyuşsal özelliklerini tanıyarak kendine özgü bir çalışma stratejisi geliştirmesi, kendi öğrenmelerini izlemesi ve öğrenme sonuçlarına göre var olan stratejiyi sürdürmesi ya da yeni bir strateji kullanmaya karar vermesi ile ilgilidir (Sağırılı ve Azapağası, 2009). Üst biliş öz düzenlemeli etkinlikleri ortaya çıkaran üç genel süreç vardır; planlama, gözlem ve düzenleme. Hedef belirleme ve görev analizi gibi planlama etkinlikleri, materyali daha kolay örgütlemeyi ve anlamayı sağlar, önceki bilgilerin ilgili yönlerini etkinleştirmeye veya hazırlamaya yardım eder. Gözlem etkinlikleri, okuma yapılırken birinin dikkatini çekme, kendi kendini test etme ve sorgulamayı kapsamaktadır. Bunlar öğrenene, materyali anlamada ve önceki bilgiyle

bütünleştirmede yardımcı olur. Düzenleme, kişinin bilişsel eylemlerinin sürekli uyumunu ve ince ayarını yapmasını ifade eder. Düzenleyici etkinliklerin, öğrenenler bir görev sürecindeyken, davranışlarını denetleme ve düzeltmelerine yardımcı olarak, performansı geliştirdiği farzedilmektedir (Pintrich vd., 1991:23).

- **Yardım Arama:** Öğrencilerin yönetmeyi öğrenmesi gereken öğrenme ortamının bir diğer yönü de diğer bireylerin desteğidir. Bu bireyler, hem akranları hem de öğretmenleri kapsar. İyi öğrenciler birşey bilmediklerinde bunu fark ederler ve birinin onlara yardım sağlaması gerektiğini tespit edebilirler. Akran yardımı, akran öğretimi ve bireysel öğretmen yardımının öğrenci başarısını kolaylaştırdığını gösteren birçok araştırma alan yazında yer almaktadır (Pintrich vd., 1991:29).

- **Arkadaştan Öğrenme:** Arkadaştan öğrenme öğrenciler arasında etkin bir şekilde kullanılan stratejiler arasındadır. Bu kodun etkin bir şekilde kullanılmasının sebebi; öğrencilerin çoğunluğunun üniversitede öğrenim gördükleri süre boyunca yurt, ev gibi ortamlarda arkadaşlarıyla beraber kalmasının getirdiği zorunluluk da olabilir. Bu zorunluluk öğrencilerin hissettikleri her anda arkadaştan öğrenmesi kolaylığını da beraberinde getirmektedir (Sağırılı ve Azapağası, 2009). Bu kod, öğrencilerin öğrenme sürecinde, arkadaşlarıyla birlikte çalışmalarını, arkadaşlarına sormalarını veya açıklamalarını ve tartışmalar için zaman ayırmalarını ifade eder. Kişinin, akranlarıyla işbirliği yapmasının başarı üzerinde olumlu etkileri olduğu ortaya çıkmıştır. Akranlarla diyalog kurma, öğrenene ders materyaline açıklık kazandırmasında ve kişinin kendi başına kazanamayacağı iç görümlere ulaşmasında yardımcı olabilir (Pintrich vd., 1991:28).

- **Zaman ve Çalışma Çevresini Düzenleme:** Biliş öz düzenlemesinin yapılmasının yanı sıra öğrenciler, zamanlarını ve çalışma çevrelerini de düzenleyebilmeli ve yönetebilmelidir. Zaman yönetimi, amaçların belirlenmesi ve planlanmasına dayalı stratejilerdir (Zimmerman, 1989). Bu durum, çalışmak için yalnızca çok uzun zamanlar ayırmayı değil, aynı zamanda bu çalışma zamanının etkili kullanımını ve gerçekçi hedefler belirlemeyi de kapsamaktadır. Zaman yönetimi, akşamları çalışmak, haftalık çalışmak ve aylık programlama yapmak gibi düzeylerde çeşitlilik gösterir. Çalışma çevresinin düzenlemesi, öğrencinin sınıf

çalışmalarını gerçekleştirdiği ortamı ifade eder. İdeal olan, öğrencinin çalışma çevresinin düzenli, sessiz olması, görsel ve işitsel dikkat dağıtıcıların çok fazla olmamasıdır (Pintrich vd., 1991:25).

- Çaba Düzenleme: Öz düzenleme aynı zamanda, öğrenciler dikkat dağıtıcılar ve sıkıcı görevlerle karşılaştıklarında, çabalarını ve dikkatlerini kontrol edebilme becerisini içerir. Çaba yönetimi, öz yönetimdir ve kişinin, zorluklar ya da dikkat dağıtıcılar olsa bile çalışma hedeflerini tamamlama sorumluluğunu yansıtır. Çaba yönetimi akademik başarı için önemlidir çünkü sadece hedef sorumluluğunu belirtmez, aynı zamanda öğrenme stratejilerinin sürekli kullanımını da düzenler (Pintrich vd., 1991:27).

Tablo 1.6’da öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin kategorileri ve bu stratejilerin ESL (ikinci dil olarak İngilizce öğrenen) öğrenciler için örnekleri verilmiştir (Özkasap, 2009).

Tablo 1.6: Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejilerinin Kategorileri

Kategori tanımı:	ESL (İkinci dil olarak İngilizce) öğrenen çocuklar için örnekler
1. Öz-değerlendirme: Öğrencilerin çalışmalarındaki ilerlemenin ya da kalitenin değerlendirilmesi.	Öğretmene yazıyı geri vermeden önce kontrol edin.
2. Organize etme ve dönüştürme: Öğrenmeyi geliştirmek için öğretim materyallerinin öz-girişimle açık ya da üstü kapalı olarak yeniden düzenlenmesi.	Kelime ezberlemeye yardımcı olmak için İngilizce'yi kendi ana dilinize çevirin.
3. Hedef belirleme ve planlama: Eğitim hedefleri ya da alt hedefler koyulması ve sıralama, zamanlama ve kendi kendine belirlenen hedeflere ilişkin tamamlama faaliyetleri için planlama yapılması.	Ne kadar zaman kaldığını kontrol ederek, bir günlük girdisine ne yazılacağını ayarlayın.
4. Bilgiyi araştırma: Daha ileri bir görev bilgisini, sosyal olmayan kaynaklara karşı güvence altına almak için öz-girişimli çaba gösterilmesi.	Bir kelimenin anlamına sözlükten bakın.
5. Kayıtların tutulması ve izlenmesi: Olaylar ya da sonuçları kaydetmek için öz-girişim çabalarının gösterilmesi.	Daha sonra yardım istemek için bilinmeyen bir kelimeyi not alın.
6. Çevre yapılandırması: Öğrenmeyi kolaylaştırmak için, fiziksel yapıyı seçmek veya düzenlemek için öz-girişim çabalarının gösterilmesi.	Kendi odanızda çalışın.
7. Kişiyeye özel sonuçlar: Öğrenci düzenlemesi veya ödül, başarı ya da başarısızlık için ceza tasarımı.	Çalışmadan iyi sonuçlar aldığınızda yukarı ve aşağı atlayın.
8. Tekrar etme ve ezberleme: Açık ya da üstü kapalı uygulama yoluyla öğrenme materyallerini ezberlemek için öz-girişim çabalarının gösterilmesi.	Kelimeyi ezberlemek için kağıda birçok kez yazın.
9./10./11. Akran/öğretmen/yetişkin yardımı arama: Akranlardan/öğretmenlerden/yetişkinlerden yardım istemek için öz-girişim çabalarının gösterilmesi.	Bir arkadaştan/öğretmenden/ ebeveynlerden yardım isteyin.
12./13./14. Testlerin/notların/ metinlerin yeniden gözden geçirilmesi: Testlerin/notların/metinlerin yeniden okunması için öz-girişim çabalarının gösterilmesi.	Geçmiş testleri/notları/ders kitabını yeniden okuyun.

Kaynak: Mehtap Özkasap (2009); "An Exploration of Self-Efficacy Beliefs for Self-Regulated Learning and Perceived Responsibility for English Learning of EFL Students in a Turkish University," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, s. 25.

Öz düzenlemeli öğrenenler günlük hayatta etkili öğrenme stratejilerini kullanırlar. Kullanılan tüm stratejiler öz düzenleme karakteristiğini yansıtır. Kimileri için öz düzenleme otomatik ve farkında olunmadan yapılan bir süreçken, kimileri için uygulaması zor olarak görülebilir (Çetin ve Gelbal, 2008).

b. Kendini İzleme (Self-Observation): Öz-kayıt ve öz-deneme süreçlerini içeren bu evre ise kendini tanıma ve kendini motive etme olmak üzere iki önemli işleve sahiptir. Bunlar, gerçekçi kazanımlar sağlamak için gerekli olan bilgileri sağlar ve bireyin o yöne doğru ilerlemesini sağlar (Bandura, 1991:250). Bu evre, kişinin kendisiyle ilgili olaylar hakkında kayıt tutmasını ve bu olayların sebeplerini bulmak için birtakım deneyler yapmasını kapsar. Örneğin, bir öğrenci, İngilizce öğretmeninin verdiği bir çalışma testinden, müzik içeren ve bol ışık alan bir çalışma çevresinde daha iyi sonuç elde ettiğini fark etmiş olabilir. Bu hipotezini test etmek için, bir deney düzenleyerek aynı testi müzik içermeyen ve daha az ışık alan bir ortamda yaparak elde ettiği sonucu kıyaslar ve de hipotezini yorumlarsa, bu öğrenci, kendini izleme yapabiliyor demektir.

3. Öz Yansıtma (Self-Reflection) Evresi: Bu evre, performans sonrasında ortaya çıkan ve insanların kendi çabalarının sonucu/ karşılığı olan bir evredir. Öz yansıtmanın süreçleri boyunca öğrenenler; ilerlemelerini, öz değerlendirme işlemlerini ve değerlendirme tepkilerini yorumlarlar (Pintrich ve Schunk, 2002:179-180). Bu evrede öz-yargı ve öz-tepkiyi kapsayan iki tür öz-yansıtma sürecinden bahsedilebilir.

a. Öz-Yargılama (Self-Judgement): Bu süreç, öğrencinin öğrenme çabasından sonra kendisini yargılaması sürecidir. Bu aşamada, öğrenme süreci sonunda edinilen yaşantıların, öğrenmelerin ve deneyimlerin, bireysel olarak değerlendirilmesini ifade eden öz değerlendirme (self-evaluation) gerçekleştirilir. Öğrenci, standart bir performansla veya bir başkasının performansı ile kendi performansını karşılaştırarak kendi öz-değerlendirmesini yapabilir. Örneğin, öğrenci bir sınav notunu başka bir arkadaşının notuyla ya da sınıf ortalamasıyla karşılaştırarak değerlendirme yapabilir. Öz-yargılamada yer alan diğer bir süreç ise, öğrencinin kendi başarıları ya da kendi hataları ile inançlarına karşılık gelen nedensel yorumlamadır (causal attribution). Örneğin, bir öğrenci öz-yargılamasını yaparken, İngilizce sınavından aldığı düşük bir notun nedeni olarak, o derse karşı yeteneğinin olmadığını düşünmek yerine, yanlış

çözüm yolları ya da stratejileri kullandığı gibi bir neden düşünürse, bu duruma pozitif bir çözüm üretmiş olduğu için motivasyonu düşmez (Sarı ve Akınoğlu, 2009).

b. Öz-Tepki (Self-Reaction): Öğrencinin, öğrenme süreci ve öğrenme ürünlerinin sonucunda kendisinin oluşturduğu kendi kendine tepki verme sürecidir. Öğrencinin bir öğrenme çabasından sonra, öz-memnuniyetinin (self-satisfaction) artması, sonraki öğrenme çabaları için motivasyonunu artırır (Sarı ve Akınoğlu, 2009). Öz-tepki süreci, uyarlamacı ya da savunmacı şekillerde gerçekleşebilir. Örneğin, ders materyallerinin etkililiğinden memnun olmayıp kendine göre düzenlemeye çalışan bir öğrenci uyarlamacı, önemli bir sınavının olduğu gün herhangi bir sebep olmamasına rağmen o sınava katılmayan bir öğrenci ise savunmacı türde bir öz-tepki göstermektedir.

Öz-yargılama ve öz-tepki süreçleri, öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarını ve öğrenme çabalarına tepki vermelerini içeren öz düzenlemeli öğrenmenin anahtar süreçlerindedir. Bu süreçlerde öğrenciler öğrenme ürünlerini ve süreçlerini değerlendirerek öngörü safhasına bilgi sağlamaktadırlar.

1.4. İlgili Araştırmalar

Aşağıda işbirliğine dayalı öğrenme ve öz düzenlemeli öğrenmeye yönelik yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

1.4.1. Yurt İçinde Yapılan İşbirliğine Dayalı Öğrenme ile İlgili Araştırmalar

Aşağıda ülkemizde işbirliğine dayalı öğrenmeye yönelik yapılan araştırmalar ele alınmıştır.

Açıkgöz (1993), işbirliğine dayalı ve geleneksel öğretimin üniversite öğrencilerinin öğrenme ve hatırd tutma düzeyleri ile duyuşsal özellikleri üzerindeki etkilerini inceleyen bir çalışma yapmıştır. Çalışma, 2000-2001 öğretim yılı bahar döneminde üniversite öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama araçları olarak, ön-ünite testi, ünite testi, öğrenci kompozisyonları kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden Birlikte Sorulım Birlikte Öğrenelim tekniğinin uygulama etkinliklerinin, öğrencilerin öğrenmelerinde

kalıcılığı sağlamada, akademik başarı düzeylerini ve duyuşsal özelliklerini arttırmada geleneksel öğretim etkinliklerine göre daha olumlu etkilerinin olduğu saptanmıştır.

Yapıcı vd. (2000), işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin tohumlu bitkiler sistematığı laboratuvar dersine yönelik tutum ve başarıya etkisini incelemiştir. Çalışma 2007-2008 öğretim yılı bahar döneminde 24 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri uygulanırken, deney grubunda işbirlikli öğrenme yönteminin tekniklerinden olan öğrenci takımları başarı bölümleri tekniğı uygulanmıştır. Çalışmada elde edilen verilerin analizi için t-testi teknikleri kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin başarı düzeylerini arttırmada geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu görülürken, derse yönelik tutumlarında ise deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Yıldız (2001), matematik öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısı üzerine etkisini incelemiştir. Çalışma 2000-2001 öğretim yılı bahar döneminde 7. sınıflarda, bir kontrol ve iki deney grubu üzerinde yürütülmüştür. Çalışmada, deney grubunda işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden birlikte öğrenme tekniğı, kontrol grubunda ise geleneksel öğrenme yöntemi uygulanmıştır. Çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama araçları olarak, başarı testi ve denkleştirme testi kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda, işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin matematik başarısını geliştirmesine ilişkin erişi düzeylerinin, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin erişi düzeylerine göre anlamlı düzeyde yükseldiğı görülmüştür.

Katılmış (2002), işbirlikli öğrenme yöntemi ve geleneksel öğretim yönteminin, Sosyal Bilgiler dersindeki tarih konularındaki öğrenci başarısı ve hatırd tutma düzeylerine etkilerini incelenmiştir. Çalışma 2001-2002 öğretim yılının ikinci döneminde, toplam 76 ilköğretim 6. sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Çalışmada, deney grubunda işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, kontrol grubunda ise

aktarım yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada, veri toplama aracı olarak başarı ve kontrol (kalıcılık) testleri, öntest-sontest olarak deney ve kontrol gruplarında uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrenci başarısı ve bilgilerin kalıcılığı üzerinde aktarım yöntemine göre daha fazla olumlu etkiye sahip olduğu saptanmıştır.

Çolak (2006), işbirliğine dayalı öğretim tasarımının öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına, akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisini incelemiştir. Çalışmada kontrol gruplu öntest-sontest-tekrartest modelini kullanılmıştır. Çalışma, lise 3. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Deney ve kontrol grupları 15'er kişiden oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak akademik başarı testi ve öğrenme yaklaşımları envanteri kullanılmıştır. Akademik başarı testi, uygulama öncesi, uygulamanın hemen sonrası ve uygulamadan iki ay sonra olmak üzere üç kez uygulanmıştır. Sonuç olarak, akademik başarı öntestinden alınan puanlar kontrol edildiğinde, işbirliğine dayalı öğretim tasarımı ile ders alan öğrencilerin akademik başarı sontest puanlarının, anlatım temelli öğretim tasarımı ile ders alan öğrencilerin puanlarından yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Akademik başarı sontestinden alınan puanlar kontrol edildiğinde, işbirliğine dayalı öğretim tasarımı ile ders alan öğrencilerin akademik başarı kalıcılık testi puanlarının, anlatım temelli öğretim tasarımı ile ders alan öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Denel işlem öncesi alınan derin öğrenme puanları kontrol edildiğinde, işbirliğine dayalı öğretim tasarımı ile ders alan öğrencilerin derin öğrenme puanlarının, anlatım temelli öğretim tasarımı ile ders alan öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Denel işlem öncesi alınan yüzeysel öğrenme puanları kontrol edildiğinde, işbirliğine dayalı öğretim tasarımı ile ders alan öğrencilerin yüzeysel öğrenme puanlarının, anlatım temelli öğretim tasarımı ile ders alan öğrencilerin puanlarından daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Kocabaş ve Uysal (2006), ilköğretimde işbirlikli öğrenmenin müzik öğretiminde sınıf atmosferi ve şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma, 2003-2004 öğretim yılında, 5. sınıfa devam etmekte olan, toplam 140 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Çalışmada iki deney, iki kontrol grubu

yer almıştır. Deneysel desen olarak kontrol gruplu öntest-sontest kullanılmıştır. Çalışmada işbirlikli öğrenme tekniklerinden biri olan Birleştirme-I (Jigsaw) ile Ezginin Ritminden Yola Çıkılarak Öğretimi Yöntemi'nin müzik öğretiminde sınıf atmosferi, şarkı söyleme becerileri ve müziksel alan bilgileri üzerindeki etkilerinin cinsiyet etkeni ile birlikte ortaya konması amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda, Birleştirme-I Tekniği'nin; geleneksel öğretim yöntemlerinden Ezginin Ritminden Yola Çıkılarak Öğretimi Tekniği'ne göre öğrencilerin müziksel alan bilgisi ve sınıf atmosferi üzerinde anlamlı derecede olumlu yönde etkili olduğu ve öğrencilerin şarkı söyleme becerilerini anlamlı derecede geliştirdiği saptanmıştır.

Avşar ve Alkış (2007), işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden biri olan Ayrılıp Birleşme I tekniğinin Sosyal Bilgiler derslerinde öğrenci akademik başarısı üzerine etkisini incelemiştir. Çalışmada, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak uygulanan başarı testi öntest ve sontest olarak kullanılmıştır. Çalışmada, deney grubundaki öğrencilere işbirlikli öğrenme tekniklerinden biri olan Jigsaw I tekniği ile, kontrol grubundaki öğrencilere ise geleneksel yöntemle, sınıf öğretmenleri tarafından ders verilmiştir. Sonuç olarak, deney grubu ile kontrol grubunun öntest ve sontest başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Böylece, işbirlikli öğrenme yönteminin, geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Topsakal (2010), Fen ve Teknoloji dersi 8. sınıf öğrencilerinin “Canlılar için Madde Ve Enerji” ünitesinin öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin uygulanmasının öğrenci başarısına ve tutumuna etkisini incelemiştir. Çalışmada kullanılan veri ölçme araçları başarı testi ve tutum ölçeği deney ve kontrol grubuna öntest-sontest olarak uygulanmıştır. Deney grubundan altı öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Tüm çalışma boyunca deney grubunda yapılandırılmamış gözlem tekniği uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin Fen ve Teknoloji Dersine yönelik tutumda olumlu etkisi olduğu bulunmuştur. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin sontest puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puanlarından yüksek olmasına rağmen bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür.

1.4.2. Yurt Dışında Yapılan İşbirliğine Dayalı Öğrenme ile İlgili Araştırmalar

Aşağıda yurt dışında işbirliğine dayalı öğrenmeye yönelik yapılan araştırmalar ele alınmıştır.

Holliday (2000), işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden biri olan Ayrılıp Birleşme IV tekniğinin Sosyal Bilgiler dersinde uygulanmasının ortaöğretim öğrencileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubunda, çalışmanın başında %30 olan başarısızlık oranı çalışmanın sonunda %10'un altına düşmüştür. Kontrol grubunda ise başarısızlık oranı %30 dolaylarında sabit kalmıştır. Yüksek düzeyde başarıya sahip olan öğrencilerin başarı durumları, düşük düzeyde başarıya sahip olanlarından etkilenmemiştir. İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemiyle, düşük düzeyde başarıya sahip olan öğrenciler ise başarılarını artırmışlardır. Öğrencilerin bu süreçte, derslere devamsızlık oranı azalmış, birbirlerine saygı ve güven duymayı öğrenmişlerdir. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin işbirliğine dayalı öğrenme yöntemini etkili bir öğretim yöntemi olarak algıladıkları saptanmıştır.

Johnson, Johnson ve Stanne (2000), işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinin akademik başarı üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak amacıyla toplam 164 çalışma inceleyerek bir meta analizi çalışması yapmışlardır. Bu çalışmada, işbirliğine dayalı öğrenme teknikleri, yarışmaya dayalı öğrenme ve bireysel çabaya dayalı öğrenme ortamlarının karşılaştırılması yapılmıştır. İşbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinin etkililiği etki büyüklüğünün hesaplanması yoluyla elde edilmiştir. İşbirliğine dayalı öğrenme teknikleri ile yarışmaya dayalı öğrenme ortamlarının karşılaştırılması yapıldığında, en etkili tekniğin birlikte öğrenme tekniği olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu tekniği, akademik çelişki, öğrenci takımları başarı bölümleri, takım oyun turnuva, grup araştırması, ayrılıp birleşme, takım destekli bireyselleştirme, işbirliğine dayalı birleştirilmiş okuma ve kompozisyon teknikleri takip etmiştir. İşbirliğine dayalı öğrenme teknikleri ve bireysel öğrenme tekniklerinin karşılaştırılması yapıldığında ise en etkili tekniğin yine birlikte öğrenme tekniği olduğu sonucuna varılmıştır. Bu tekniği, akademik çelişki, grup araştırması, takım oyun turnuva, takım destekli bireyselleştirme, öğrenci takımları başarı bölümleri,

işbirliğine dayalı birleştirilmiş okuma ve kompozisyon ve ayrılıp birleşme teknikleri takip etmiştir.

Ghaith (2003), işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden “Birlikte Öğrenme” tekniğinin İngilizce (yabancı dil) dersinde öğrencilerin okuma başarısı, akademik özgüven ve okula yabancılaşma duygusunun azaltılmasındaki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel grupta, bu dersi alan 15-16 yaş grubundaki 28 lise öğrencisi dersi işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden "Birlikte Öğrenme" tekniğiyle işlemiştir. Kontrol grubunda ise aynı dersi alan 28 öğrenci dersi geleneksel öğretim yöntemiyle işlenmiştir. Çalışmanın sonucunda; yabancı dil okuma başarısında deneysel grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. İşbirliğine dayalı öğrenme, akademik özgüven ve okula yabancılaşma duygusu arasında ise anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Lukosch (2007), işbirlikli öğrenmede bilgi paylaşımının yapılandırılmasını kolaylaştırmak amacıyla farklı işbirlikli öğrenme teknikleri kullanmıştır. Çalışma, derslerin sanal seminerler ve işbirlikli çalışmalar aracılığıyla yapıldığı, farklı formatlarda eğitim veren Fern Üniversitesi'nde yapılmıştır. Derslerde öğrenci grupları, işbirlikli olarak belirli bir görev üzerinde çalışmıştır. Fakat görevler biter bitmez işbirliği sona ermiştir. Bu çalışmada, bilgi paylaşımı ve bilgi yapılandırılmasını işbirlikli öğrenmeyle iyileştirmek için, eğlenceli yollarla yapılan uygulamalar öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca bilgisayar tabanlı iletişimi kullanarak, öğrencilere çalışmalarını dizayn etme ve geliştirme olanağı sağlanmıştır. Çalışmanın sonuçlarında, öğrencilerin işbirlikli öğrenme araçlarını kullanmayla ilgilendikleri, görevlerini severek, eğlenerek ve bilgi paylaşarak, etkileşimle çalıştıkları sonucuna varılmıştır.

Weidman ve Bishop (2009), işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden jigsaw tekniğinin, başarılı bir işbirlikli öğrenmenin; dayanışma, bireysel sorumluluk, sosyal becerilerin gelişimi ve teşvike dayalı etkileşim gibi temel özelliklerini oluşturmak için, bir online yüksek eğitim kursunda kullanılabilirliğini incelemiştirlerdir. Yazarlar 3 jigsaw aktivitesi içeren 6 haftalık bir online edebiyat dersini nitel bir durum çalışması

şeklinde ele almışlardır. Online anketlerin, derinlemesine görüşmelerin transkriptlerinin ve ders dokümanlarının analizleri, jigsaw aktivitelerinin başarılı bir işbirlikli öğrenmenin temel özellikleri bakımından karışık sonuçlar verdiğini ortaya koymuştur. Yazarlar, online işbirlikli öğrenme faaliyetlerinin tasarımı için bu bulguların etkilerini tartışmaktadırlar.

Mengduo ve Xiaoling (2010), işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden jigsaw tekniği kullanılarak, bir yüksekokulun İngilizce sınıfındaki dil öğrencileri için belirlenmiş olan bir görevin, dört beceriyi de sürecin içine alarak, başarıyla tamamlanıp tamamlanmadığını araştırmışlardır. 10 hafta süren çalışmaya 8 sınıfa ayrılan toplam 95 öğrenci katılmıştır. Çalışmada işbirlikli öğrenme prensiplerinin işe yarayıp yaramadığını, öğrencilerin öğrenmelerinden memnun olup olmadığını ve öğrenmelerini nasıl değerlendirdiklerini ortaya çıkarmak için araştırma anketleri kullanılmıştır. Sonuç olarak, jigsaw stratejisinin, öğrencilerin katılımı ve istekliliğini arttırmak için iyi bir yol olduğu ve EFL sınıflarında, öğrenme görevlerini başarmak için dilin kullanımına odaklanan faydalı bir teknik olduğu ortaya çıkmıştır.

Yurt içinde ve yurt dışında işbirliğine dayalı öğrenmeye yönelik çalışmalar incelendiğinde, işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden biri olan jigsaw IV tekniği üzerinde diğer işbirliğine dayalı öğrenme teknikleri kadar yoğun çalışma yapılmadığı görülmüştür. İşbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinin etkililiğinin incelendiği çalışmalarda bağımlı değişkenler çoğunlukla akademik başarı, öğrencilerin derse karşı tutumları, motivasyonları ve sosyal beceri kazanma düzeyleri olmuştur. Bu çalışmada ise öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları bağımlı değişken olarak çalışılmış, işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden jigsaw IV tekniğinin öz düzenlemeli olarak uygulanmasının öğrenciler üzerindeki etkileri geleneksel yöntemle karşılaştırılmalı olarak belirlenmeye çalışılmıştır.

1.4.3. Yurt İçinde Yapılan Öz Düzenlemeli Öğrenme ile İlgili Araştırmalar

Aşağıda ülkemizde öz düzenlemeye ilişkin yapılan araştırmalar ele alınmıştır.

Üredi ve Üredi (2005), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücünü

incelemişlerdir. Çalışmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Öğrencilerin öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” aracılığıyla ölçülmüştür. Bu çalışmada ölçme aracı, matematik dersine yönelik olarak kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme aracı, sosyo-ekonomik düzeyi orta derecede olan üç ilköğretim okulunun toplam 515 8. sınıf öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısına ilişkin toplam varyansın %30’unu açıkladığını, en güçlü yordayıcı değişkenin bilişsel strateji kullanımı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısını yordama gücünün, erkek öğrencilerde, kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Sağırılı, vd. (2010), üniversite eğitiminin öz düzenlemeyi öğrenme becerilerine etkisini ve üniversite 1. sınıf öğrencileri ile üniversite 4. sınıf öğrencileri arasında öz düzenleme becerileri açısından bir fark olup olmadığını incelemiştir. Bu çalışmada, 75 1. sınıf, 109 4. sınıf öğrencisi üzerinde, 1980 yılında Pintrich ve diğerleri tarafından geliştirilen Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği (MSLQ) ölçeği uygulanmıştır. Veri analizleri sonucunda 1. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf öğrencileri arasında öz düzenleme becerileri arasında farklılık olduğu bulunmuştur.

Arslan (2011), işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden ayrılıp birleşme IV tekniğinin erişimi, öz-yeterlik inancı ve öz düzenleme becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma 2006-2007 öğretim yılı bahar döneminde İlköğretim 7. sınıflarda uygulanmıştır. Çalışmada deney grubunda ayrılıp birleşme IV (Jigsaw IV) tekniği uygulanmış, kontrol grubuna ise müdahale edilmemiştir. 10 hafta boyunca süren çalışma iki ünite üzerinde yürütülmüştür. Çalışmada yarı deneme modellerinden “denk olmayan kontrol gruplu model” kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak; başarı testi, öz yeterlik inancı ölçeği ve öz düzenleme becerisi ölçeği kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları çalışmanın başında ve sonunda öntest-sontest olarak uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda ayrılıp birleşme IV tekniğinin öğrencilerin erişim düzeylerini ve öz yeterlik inançlarını artırmada geleneksel yöntemlere göre etkili

olduğu, öz düzenleme becerileri üzerinde ise olumlu bir etkiye sahip olmadığı saptanmıştır.

Ilgaz (2011), cinsiyet ve sınıf düzeyine göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları öz düzenlemeli öğrenme stratejileri ile bu dersteki öz-yeterlik ve özerklik algılarını incelemiş, bu değişkenlerin dersteki başarıyı tahmin ettikleri modeli belirlemeye çalışmıştır. Çalışma 2010-2011 öğretim yılı birinci döneminde İlköğretim ikinci kademe öğrenim görmekte olan 1286 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Fen ve Teknoloji Dersi Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeği”, “Fen ve Teknoloji Dersi Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği” ve “Fen ve Teknoloji Dersi Özerklik Algısı Ölçeği” ile toplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin başarı durumlarının göstergesi olarak birinci dönem Fen ve Teknoloji Dersi karne notları yüzlük (100'lük) sistemde alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin, Bilişsel Öğrenme Stratejilerinden en çok Örgütlenme Stratejilerini, en az Grafik Örgütleyici Stratejileri; Kaynak Yönetim Stratejilerinde en çok Yardım Arama Stratejilerini, en az Zaman Yönetim Stratejilerini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Biliş Bilgisi ve Bilişin Düzenlemesi Stratejilerinin kullanımları ise “çok sık” düzeyindedir. Araştırmada geliştirilen Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri modelinde gizli bir yapı olarak düşünülen Öz Düzenleme, Bilişsel Stratejileri, Biliş Bilgisini, Bilişin Düzenlenmesini ve Kaynak Yönetim Stratejilerini anlamlı bir biçimde tahmin ederken, en yüksek regresyon katsayısının Biliş Bilgisine ve Bilişin Düzenlemesine ait olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin öz-yeterlik ve özerklik algılarının ise hem alt boyutlarda hem de genelde yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın tüm değişkenleri cinsiyete göre incelendiğinde, Grafik Örgütleyici Stratejiler ve Kaynak Yönetim Stratejileri hariç tüm ölçeklerin genelinde ve alt boyutlarında kızlar lehine anlamlı farklar saptanmıştır. Bu değişkenlerin sınıf düzeyine göre durumları incelendiğinde, sınıf seviyesi arttıkça strateji kullanımı, öz-yeterlik ve özerklik algılarında anlamlı bir azalma olduğu görülmüştür. Araştırmada geliştirilen modele göre; öz-yeterlik algısının özerklik algısını ve ikisinin birlikte öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin kullanımlarını, bunun da başarıyı anlamlı bir biçimde tahmin

ettiği belirlenmiştir. Yine ölçek geliştirmede temel alınan öz düzenleme modelinin başarıyı tahmin eden genel modelde de gözlenen yapılarını anlamlı bir biçimde tahmin ettiği ve en yüksek regresyon katsayılarının Biliş Bilgisi ile Bilişin Düzenlenmesine ait olduğu görülmüştür. Genel model cinsiyet ve sınıf düzeyine göre incelendiğinde önemli farklılıklar gözlenmemekle birlikte, kızlar ve yedinci sınıf öğrencileri için yapılan model analizinde üretilen uyum indislerinin diğerlerine göre biraz daha iyi olduğu görülmüştür.

Eker (2012), öz düzenleme sürecinde günlüklerin eğitici işlevini incelemiştir. Bu amaçla, ilköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde öz düzenleme stratejilerinin öğretimi sürecinde, öğrencilerin ders günlükleri kullanımının öz düzenleme stratejileri, akademik başarıları, öğrenmede kalıcılıkları ve derse ilişkin tutumları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak, çalışmanın başında ve sonunda uygulanan öz düzenleyici öğrenme stratejileri ölçeği, araştırmacı tarafından geliştirilen akademik başarı testi ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Akademik başarı testi, öğrenilen bilgilerin kalıcılık düzeyini belirlemek amacıyla 21 gün sonra tekrar uygulanmıştır. Çalışmanın örneklemini, farklı bölgelerden seçilen iki ilköğretim okulunda 2010–2011 öğretim yılında 7. sınıfta öğrenim gören 113 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin 56’sı A İlköğretim Okulu, 57 si ise B İlköğretim Okulu’nda öğrenim görmektedir. Araştırmada, 2010–2011 öğretim yılının ikinci döneminde “Ekonomi ve Sosyal Hayat” ile “Yaşayan Demokrasi” üniteleri öğretimi hem deney grubunda hem de kontrol grubunda 11 hafta sürmüştür. Bu süreçte deney grubu öğrencilerine ders günlükleri kullanılarak öz düzenleme stratejilerinin öğretimi yapılmıştır. Ders günlükleri öğrencilerde öz düzenleme beceri ve stratejilerini geliştirmede bir araç olarak kullanılmıştır. Yazılan ders günlükleri her hafta araştırmacı tarafından kontrol edilerek gerekli geribildirimler verilmiştir. Araştırmanın sonunda; ders günlükleri kullanılarak yapılan öğretimin, öğrencilerin öz düzenleme stratejilerini kazanmalarında, akademik başarılarının artmasında, bilgilerinin kalıcılık düzeylerinde, Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumlarının olumlu olmasında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar sağladığı bulunmuştur. Farklı bölgelerden seçilen iki ilköğretim okulunun deney grupları

karşılaştırıldığında, ders günlüklerinin kullanımının, her iki bölgedeki öğrencilerin öz düzenleme stratejilerini kazanmaları, akademik başarıları ve bilgilerinin kalıcılık düzeylerine etkisi bakımından anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur. Tutum puanları karşılaştırıldığında ise bakımlı bölgedeki ilköğretim okulu öğrencileri lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Oruç (2012), öz düzenlemeli öğrenmenin; öğrencilerin okuduğunu anlama, Türkçe dersine yönelik tutum ve üst bilişsel düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma 2011-2012 öğretim yılı güz döneminde öğrenim gören İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine 8 hafta süresince uygulanmıştır. Çalışmada bir sınıf deney grubu, diğer sınıf kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Dersler, deney grubundaki öğrencilerle öz düzenlemeli öğrenmeyle, kontrol grubundaki öğrencilerle ise MEB öğretim programı kılavuzunda belirtildiği şekilde işlenmiştir. Çalışmada yarı deneysel modellerden “eşitlenmemiş kontrol gruplu öntest-sontest modeli” ile nitel araştırma yöntemlerinden “odak grup görüşme yöntemi” kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak başarı testi, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği, üst bilişsel düşünme becerileri ölçeği ve görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda nicel verilere dayanılarak, öz düzenlemeli öğrenmenin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde, MEB öğretim programında belirtildiği şekilde işlenişine kıyasla daha etkili olduğu; tutum ve üst bilişsel düşünme becerileri üzerinde ise etkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Nitel verilere dayanılarak da deney grubu öğrencilerinin, öz düzenlemeli öğrenme sürecini (öngörü – performans denetimi – öz yansıtma) günlük hayatta kullanmalarına ilişkin, uygulama sonrasında farklılık olduğu saptanmıştır.

Gömleksiz (2012), öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve üniversiteye giriş puan türü değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, üniversite dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri (ÖDÖB) Ölçeği kullanılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre yapılan karşılaştırmalarda bağımsız gruplar t-testi ile MWU testi, bölüm ve

üniversiteye giriş puan türü değişkenlerine göre yapılan karşılaştırmalarda da Kruskal Wallis H testinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçlarında öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerileri ölçeğinin “Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme”, “Planlama ve amaç belirleme”, “Strateji kullanımı ve değerlendirme” ve “Öğrenmede bağlılık” alt boyutları ile geneline ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan farklılaşmadığı saptanmıştır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının görüşlerinin, öğrenim gördükleri bölümlerine ve üniversiteye giriş puan türlerine göre anlamlı bir şekilde değiştiği sonucu ortaya çıkmıştır.

1.4.4. Yurt Dışında Yapılan Öz Düzenlemeli Öğrenme ile İlgili Araştırmalar

Aşağıda yurt dışında öz düzenlemeye ilişkin yapılan araştırmalar ele alınmıştır.

Pintrich ve De Groot (1990), motivasyonel uyum, öz düzenlemeli öğrenme ve sınıf akademik performansı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bilişsel bağlılık için motivasyonel uyumda bireysel farklılıkların etkileri ve sınıfta öz düzenleme tartışılmıştır. Araştırma, 8 fen sınıfı ve 7 İngilizce sınıfı olmak üzere toplam 173 tane yedinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilere veri toplama aracı olarak; MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire), akademik başarılarını ölçmek için ise sınıf ödevleri, sınav ve testler kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öz yeterlik ve içsel değer, bilişsel bağlılık ve performans ile olumlu ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Regresyon analizi ölçümünün sonucunda, öz düzenleme, öz yeterlik ve sınav kaygısının performansın en iyi öngörücüsü olduğu ortaya çıkarmıştır. Önceki başarı düzeyi göz önünde bulundurulmadığında, içsel değer performans üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığı, öz düzenleme ve bilişsel yöntem kullanımı ile güçlü bir biçimde ilişkili olduğu saptanmıştır.

Zimmerman vd. (1992), öğrencilerin öz-motivasyonel akademik başarılarında öz-yeterlik inançlarının ve hedef koymalarının etken rolünü, ilişki çözümleme yöntemiyle incelemişlerdir. Dönem başında ebeveynlerle hedef belirlenmesi, öğrencilerin öz-yeterlikleri ve kişisel hedefleri, sosyal çalışmalarda final notlarının belirleyicileri olmuştur. Ayrıca, sosyal çalışmalarda bir önceki derste aldıkları kendi notları da analizlere dahil edilmiştir. Dört öz motivasyon değişkeninin ve önceki

notlarının ilişki modeli, öğrencilerin sosyal çalışmalardaki final notlarını öngörmüştür, $R=.56$. Öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmedeki öz-yeterlik inançlarının akademik başarılarını, kendilerinin koyduğu hedefleri ve final notlarını etkilediği görülmüştür. Öğrencilerin önceki notları, ebeveynlerinin onlar için belirledikleri hedef notların ön belirleyicisi olmuştur, dolayısıyla bu hedef notlar öğrencilerin kendileri için belirledikleri hedef notlarla ilişkili olmuştur. Bu bulgular, akademik öz-motivasyonun sosyal bilişsel teorisi açısından yorumlanmıştır.

Pintrich (1999), öz düzenlemeli öğrenmenin teşvik edilmesi ve sürdürülmesinde motivasyonun rolünü incelemiştir. Öz düzenlemeli öğrenme ile motivasyon arasındaki ilişkinin anlaşılmasını sağlamak için genel bir çerçeve sunan bu çalışma nicel bir çalışmadır. Çalışmanın sonucunda, pozitif öz yeterlik ve görev değeri inancının öz düzenlemeye teşvik edebileceği saptanmış ve ayrıca öz düzenlemeli öğrenmenin; belli bir alanda uzmanlık kazandıracak hedeflerin ve yeteneklere yönelik hedeflerin benimsenmesini kolaylaştırılabileceği, dışsal hedef kabulüne ise engel olacağı ortaya çıkmıştır.

Joo vd. (2000), web tabanlı öğretim performansı üzerinde öğrenci motivasyonunun etkilerini incelemiştir. Özellikle, öz düzenlemeli öğrenme için öz-yeterlik teorisinin web tabanlı öğretim içeriğine uygulanabilirliği test edilmiştir. Seul, Kore’de toplam 152 ortaokul öğrencisi üzerinde düzenli fen dersleri boyunca web tabanlı öğretime katılmışlardır. Web tabanlı öğretim başlamadan önce katılımcılar motivasyonel araştırmaları tamamlamışlardır ve de web tabanlı öğretim bittikten sonra yazılı testler ve araştırma testleri almışlardır. Analizler sonucunda, öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme için öz-yeterliklerinin, akademik öz-yeterlikleri, strateji kullanımları ve internet öz-yeterlikleriyle olumlu bir şekilde ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Akademik öz-yeterlik, öğrencilerin yazılı testlerdeki performanslarını yordamıştır. Web tabanlı öğretim araştırma testinde öğrencilerin puanları internet kullanımlarındaki öz-yeterlikleriyle yordamıştır. Öğrencilerin akademik öz-yeterlik inançları, araştırma testi performanslarını yordayamamıştır, internet öz-yeterlik inançları da yazılı test performanslarını yordayamamıştır.

Cleary ve Zimmerman (2004), Öğrencilerin öğrenmesinde öz düzenleme ve öz-motivasyonlarını artırmak için okul tabanlı programın etkisini incelemiştir ve örnek olay yöntemiyle programın etkililiğini test etmiştir. Çalışmanın sonunda, öz düzenleme becerilerini artırmaya yönelik girişimlerin bireyin başarısını ve motivasyonunu arttırdığı ortaya çıkmıştır. Öz düzenleme becerileri sağlama programını geliştirmek için, öz düzenleme ile problem çözme tabanlı yaklaşım arasındaki benzerliklerden yola çıkılarak, problem çözme sürecinin aşamaları programa dahil edilmiştir. Örnek olay araştırmasının sonuçlarına göre; öğrencinin öz düzenleme becerileri artırılmaya çalışılmalı, bunun yanında öğretmen ve ebeveynlerin de sürece dahil edilerek öğrenciye, öz düzenleme becerilerinin gelişmesi yönünde destek olmaları sağlanmalıdır. Böylece, öğrencinin akademik başarısında ve motivasyonunda anlamlı bir artış gerçekleşebilmektedir.

Nota vd. (2004), öz düzenleme, akademik başarı ve zorluklarla baş etme üzerine boylamsal bir çalışma yapmıştır. Çalışmada lise eğitiminin son yılında olan bir grup İtalyan öğrenci tarafından kullanılan öz düzenleme stratejileri ile bu öğrencilerin sonraki akademik başarıları ve yüksek eğitimi sürdürmeleri arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Çalışmada ilk aşama Eylül 1999'da, ikinci aşama ise ilk veriler toplandıktan 3 yıl sonra, Ekim 2002'de gerçekleştirilmiştir. Çalışma, Padua Üniversitesi tarafından yürütülen teknik rehberlik etkinlikleri çerçevesinde uygulanmıştır. Çalışmanın ilk aşamasında, sosyo-ekonomik düzeyi orta ya da düşük olan, yaş ortalaması ise 17 olan 81 katılımcı yer almış ve bu katılımcıların 10'u erkek, 71'i kadından oluşmuştur. Tümü lise son sınıf olan katılımcı öğrenciler, üniversite tarafından düzenlenen bu etkinliklere herhangi bir ücret ödemişlerdir. Araştırma nitel bir araştırma olup, veri toplama araçları olarak; biyografik veri topladıkları likert tipi bir ölçek ve bir öz düzenlemeli öğrenme görüşme tablosu kullanılmıştır. Gözlemler notlandırıldıktan sonra öğrencilere çıktılar verilmiştir. İkinci aşamada, 3 yıl sonra, ilk aşamada görüşme yapılan 81 kişiden kaç tanesinin Padua Üniversitesi'ne kayıt yaptırdığı araştırılmış ve 7 erkek 42 kadın olmak üzere 49 katılımcı olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, lise son sınıftaki öğrencilerin öz düzenleme yöntemlerini kullanmalarının, onların akademik başarı ve yüksek eğitime devam etme yeterliğini sürdürebilmelerine katkı sağladığı görülmüştür. Örgütlenme ve

dönüştürme bilişsel öz düzenleme yönteminin, öğrencilerin lisedeki İtalyanca, matematik ve teknik derslerdeki başarılarında, üniversitede geçtikleri sınavlarda ve aldıkları ortalama puanlarda önemli bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Motivasyonel öz düzenleme yöntemi sonuçları ise, öğrencilerin lisedeki diploma başarı notlarının ve liseden sonra eğitime devam etme isteklerinin sürdüğünü göstermiştir.

Barnard, Lan ve Paton (2010) öz düzenlemeli öğrenme becerileri ve stratejileri için profillerin öğrenciler arasında mevcut olup olmadığını incelemiştir. Bu amaçla, iki farklı örneklem kullanarak iki çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmada, Güneybatı Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan büyük bir kamu üniversitesinde online lisans programlarına kayıtlı öğrencilere, 24 maddelik 5li likert formatında bir online Öz Düzenlemeli Öğrenme Anketi (OLSQ) uygulanmıştır. Ölçek, çevre yapılanması, hedef belirleme, zaman yönetimi, yardım arama, görev stratejileri ve öz değerlendirme alt boyutlarını içermiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öz düzenleme stratejilerini kullanan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu, öz düzenleme stratejilerini kullanma konusunda yetersiz olan öğrencilerin ise derslerden düşük not aldığı tespit edilmiştir.

Cheng (2011), öğrencilerin öğrenme performansını arttırmada öz düzenlemeli öğrenmenin rolünü incelemiştir. Öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin ve öğrenme performanslarının arasındaki ilişkiyi araştırdığı bu çalışmada öz düzenleme becerileri; öğrenme motivasyonu, amaç belirleme, durum kontrolü ve öğrenme stratejileri olmak üzere 4 boyutta kavramsallaştırılmıştır. Bu çalışmadaki anket araştırmasına Hong Kong'daki 20 devlet destekli ortaöğretim okulundan 6524 öğrenci katılmıştır. Çalışmada güvenilirlik ve geçerliği doğrulamak amacıyla ölçme aracı olarak faktör analizi ve güvenilirlik testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi araştırmak için çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin öğrenme motivasyonu, amaç belirleme, durum kontrolü ve öğrenme stratejilerinin öğrenme performansları üzerinde önemli bir rol oynadığı ortaya çıkmıştır.

Yurt içinde ve yurt dışında öz düzenlemeli öğrenmeye yönelik çalışmalar incelendiğinde, uygulamaların büyük yaş gruplarının yanı sıra, küçük yaş grupları

üzerinde de yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda bağımlı değişkenler çoğunlukla akademik başarı, öğrencilerin derse karşı tutumları, motivasyonları ve öğrenme stratejileri olmuştur. Bu çalışmada ise öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları bağımlı değişken olarak çalışılmış, öz düzenlemeli öğrenme yönteminin uygulanmasının üniversite öğrencileri üzerindeki etkileri geleneksel yöntemle karşılaştırılmalı olarak belirlenmeye çalışılmıştır.

Yapılan ilgili araştırmaların sonucunda, işbirliğine dayalı ve öz düzenlemeli öğrenmenin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin başarılarında artış sağlandığı ve derse karşı tutumlarının olumlu yönde etkilendiği görülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde; çalışma modeli, çalışma grupları, veri toplama araçları, deneysel işlem basamakları ve elde edilen verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.1. Çalışma Modeli

Bu araştırmada, öz düzenlemeli jigsaw IV tekniğinin yabancı dil olarak İngilizce öğretilen sınıflarda uygulanmasının, öğrencilerin yeni bir dil bilgisi (grammar) konusu öğrenmelerine ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemek amacıyla “denk olmayan kontrol gruplu öntest-sontest model” kullanılmıştır. Deneysel desenlerde temel amaç, değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisini test etmektir (Büyüköztürk, vd., 2008:187). Çalışmada öz düzenlemeli jigsaw IV, araştırmanın nedenini oluştururken; dil bilgisi öğrenimi ve öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları araştırmanın sonucunu oluşturmaktadır.

Tablo 2.1: Çalışma Modeli

Gruplar	Uygulama Öncesi Yapılan İşlemler (Öntest)	Deneysel İşlemler	Uygulama Sonrası Yapılan İşlemler (Sontest)
Deneysel Grubu	1. Başarı Testi 2. Tutum Ölçeği	Öz Düzenlemeli Jigsaw IV	1. Başarı Testi 2. Tutum Ölçeği
Kontrol Grubu	1. Başarı Testi 2. Tutum Ölçeği	Geleneksel Öğrenme	1. Başarı Testi 2. Tutum Ölçeği

Çalışmada, öğrencilerin uygulama ile ilgili görüşlerinin incelenmesi için deney grubundan rastgele seçilen 6 öğrenci ile nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir veri toplama aracı olan görüşme yönteminin türlerinden biri olan “görüşme formu yöntemi” kullanılmıştır. Görüşme formu yöntemi, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır (Patton, 1987:111; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006:122). Görüşmeci önceden hazırladığı konu ve alanlara sadık kalarak hem önceden hazırlanmış soruları sorma, hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir.

Görüşme formu, araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsanmasını güvence altına almak için geliştirilmiş bir yöntemdir. Görüşmeci, görüşme sırasında soruların cümle yapısını ve sırasını değiştirebilir, bazı konuların ayrıntısına girebilir veya daha çok sohbet tarzı bir yöntem benimseyebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006:122). Görüşme ile derinlemesine betimlenmek istenen durum; uygulanan öz düzenlemeli jigsaw IV tekniğinin öğrencilere ne kazandırdığıdır. Etik ilkeler açısından, araştırmada, görüşmeye katılan öğrencilerin kimlik bilgilerine yer verilmemiştir. Görüşmeler, katılımcıların izinleriyle ses kaydına alınmıştır.

Çalışma kapsamında veriler, üzerlerinde yukarıdaki yöntemler kullanılan deney ve kontrol gruplarından elde edilmiştir. Gruplara uygulanan söz konusu yöntemlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisi, elde edilen veriler kullanılarak neden-sonuç ilişkisi açısından yorumlanmıştır.

Denel İşlem:

Bu araştırmada, farklı yöntemlerle verilen modals (kipler) konulu derste;

1. Kontrol grubunda, sınıf içi geleneksel yöntemler ile modals (kipler) konusunu öğrenme,

2. Deney grubunda, öz düzenlemeli jigsaw IV tekniği ile modals (kipler) konusunu öğrenmenin, başarı ve derse karşı tutum üzerindeki etkileri araştırılmıştır.

Bu araştırmada, öğrencilerin öğrenilen yeni konudaki akademik başarıları ve İngilizce dersine karşı tutumları araştırılmıştır. Çalışma kapsamında, deney grubu öz düzenlemeli jigsaw IV tekniği kullanılarak işlenen modals (kipler) konulu derse katılmıştır. Kontrol grubunda ise aynı konu, sınıf içi geleneksel yöntemlerle işlenmiştir. Uygulama öncesinde, grupların önbilgi düzeyleri çoktan seçmeli sorulardan oluşan başarı testiyle tespit edilmiştir. Uygulama sonrasında da aynı test gruplara tekrar uygulanarak bilgi düzeylerindeki farklar tespit edilmiştir.

2.2. Çalışma Grupları

Bu araştırma 2011-2012 akademik yılının bahar döneminde Zonguldak İli'nde bulunan Bülent Ecevit Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu C-12 ve C-16 İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören toplam 40 öğrenci üzerinde, 5 hafta süreyle İngilizce dil bilgisi dersi kapsamında yürütülmüştür. Uygulamaya katılacak sınıflar, yabancı dil seviyeleri birbirine yakın sınıflar arasından seçilmiştir. Büyüköztürk vd. (2008)'e göre, çalışma gruplarının, okulda önceden oluşturulmuş sınıflar arasından seçildiği bu yöntem küme örnekleme yöntemidir. Evrenden örnek alma işi, grup temelinde yapılır ve bu süreç küme (grup) örnekleme (cluster sampling) olarak da bilinir.

Grupların denk olup olmadığı, öğrencilere öntest şeklinde uygulanan başarı testi puanları ve İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının karşılaştırılmasıyla ortaya konmuştur. Grupların öntest puanları açısından denkleğinin test edilmesi amacıyla bağımsız gruplar için t-testinden faydalanılmıştır.

Tablo 2.2: Grupların Öntest Sonuçlarına ait Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	ss	Sd	t	p
Kontrol	20	4.85	1.87	38	0.000	0.180
Deney	20	4.85	2.49			

* $p < 0.05$

Tablo 2.2'ye göre, sınıf içi geleneksel yöntemle işlenen modals (kipler) konulu derse katılan kontrol grubunun öntest puan ortalamasının 4.85, ve öz düzenlemeli jigsaw IV tekniği kullanılarak işlenen aynı konulu derse katılan deney grubunun öntest puan ortalamasının da 4.85 olduğu gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p_{0.180} > 0.05$). Yani deney ve kontrol gruplarının hazır bulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur ($t_{38} = 0.000$; $p > 0.05$).

Ayrıca, grupların yabancı diller yüksekokulunda akademik yılın başında sınıflar oluşturulurken girdikleri seviye sınıfı belirleme sınavı sonuçları da grupların

denk olduğu bulgusunu desteklemektedir. Grupların seviye sınıfı belirleme sınavı sonuçlarının denkliğinin test edilmesi amacıyla bağımsız gruplar için t-testinden faydalanılmıştır.

Tablo 2.3: Grupların Seviye Sınıfı Belirleme Sınavı Puanlarına Ait Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	ss	Sd	t	p
Kontrol	20	41.8	7.74	44	-0.842	0.253
Deney	20	40.1	6.09			

* $p < 0.05$

Tablo 2.3'e göre, sınıf içi geleneksel yöntemle işlenen modals (kipler) konulu derse katılan kontrol grubunun akademik yıl başında uygulanan seviye sınıfı belirleme sınavı puan ortalamasının 41.8 ve öz düzenlemeli jigsaw IV tekniği kullanılarak işlenen aynı konulu derse katılan deney grubunun seviye sınıfı belirleme sınavı puan ortalamasının da 40.1 olduğu gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p_{0.253} > 0.05$). Bu bulgu da deney ve kontrol gruplarının hazır bulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığını destekler niteliktedir ($t_{44} = -0.842$; $p > 0.05$).

Grupların tutum puanları açısından denkliğinin test edilmesi amacıyla bağımsız gruplar için t-testinden faydalanılmıştır.

Tablo 2.4: Grupların Tutum Ölçeği Puanlarına Ait Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	ss	Sd	t	p
Kontrol	20	78.9	8.72	38	0.493	0.625
Deney	20	80.4	9.61			

* $p < 0.05$

Tablo 2.4'e göre, sınıf içi geleneksel yöntemle işlenen modals (kipler) konulu derse katılan kontrol grubunun tutum ölçeği öntest puan ortalamasının 78.9 ve öz düzenlemeli jigsaw IV tekniği kullanılarak işlenen aynı konulu derse katılan deney grubunun tutum ölçeği öntest puan ortalamasının da 80.4 olduğu gözlenmiştir.

Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p_{0.625} > 0.05$). Yani uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının tutumları arasında anlamlı fark yoktur ($t_{38} = 0.493$; $p > 0.05$).

Çalışma gruplarındaki öğrenci sayılarının cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 2.5.'de verilmiştir.

Tablo 2.5: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Gruplar	Kız		Erkek		Toplam
	N	%	N	%	N
Kontrol	10	50	10	50	20
Deney	9	45	11	55	20
Toplam	19	47,5	21	52,5	40

Tablo 2.5 incelendiğinde kontrol grubunda öğrencilerin yarısının kız yarısının erkek olduğu deney grubunda ise kız ve erkek öğrenci sayılarının birbirine yakın olduğu gözlenmektedir. Bütün gruplarda kız ve erkek öğrenci sayısının dağılımı dengelidir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, Bülent Ecevit Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu öğrencilerinin modals (kipler) ünitesine ait başarı testi, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ve görüşme formuyla toplanmıştır. Aşağıda veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

2.3.1. Başarı Testi

Araştırmada kullanılan “akademik başarı testi”, dil bilgisi alanında yer alan modals (kipler) konusundaki yeterliliklerini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. 65 sorudan oluşan deneme formu araştırmacı tarafından hazırlanmış, kapsam geçerliliği için 4 İngilizce öğretmeni ve de bir eğitim programları ve öğretim uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Bu form, Bülent Ecevit Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda, en üst kurda öğrenim gören toplam 160 öğrenciye uygulanmıştır.

Elde edilen veriler ITEMAN (Item and Test Analysis program, Version 3.00) programı ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda madde güçlük indeksleri ve madde ayırtedicilik gücü indeksleri incelenerek orta güçlüğü yakın ve ayırt edici sorular seçilmeye çalışılmıştır. Tablo 2.6’da, testte kalmasına karar verilen maddelerin madde güçlük indeksleri ve madde ayırtedicilik gücü indeksleri sunulmuştur.

Tablo 2.6: Akademik Başarı Testinin Madde Analizi İstatistiklerinin Sonuçları

Madde	Madde Güçlük İndeksi (pj)	Madde Ayırt Edicilik Gücü İndeksi (rjx)	Madde	Madde Güçlük İndeksi (pj)	Madde Ayırt Edicilik Gücü İndeksi (rjx)
1	0.90	0.42	19	0.75	0.47
2	0.64	0.49	20	0.87	0.49
3	0.96	0.53	21	0.81	0.41
4	0.93	0.38	22	0.95	0.56
5	0.87	0.52	23	0.84	0.42
6	0.88	0.48	24	0.92	0.40
7	0.92	0.39	25	0.71	0.38
8	0.81	0.35	26	0.78	0.48
9	0.92	0.46	27	0.56	0.36
10	0.95	0.43	28	0.59	0.34
11	0.74	0.43	29	0.87	0.40
12	0.79	0.31	30	0.68	0.42
13	0.66	0.37	31	0.51	0.36
14	0.93	0.40	32	0.89	0.40
15	0.71	0.39	33	0.63	0.41
16	0.89	0.40	34	0.71	0.37
17	0.60	0.41	35	0.43	0.41
18	0.78	0.44			

Tablo 2.6 incelendiğinde testi oluşturan maddelerin madde güçlük indekslerinin 0.96 ile 0.43 arasında değiştiği, ortalama güçlüğü 0.78 olduğu görülmektedir. Ayrıca test maddelerinin madde ayırt edicilik gücü indeksleri de 0.56 ile 0.31 arasında değişmektedir. Testin iç tutarlılık kat sayısı ise 0.85 bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, “can, may, must, should” kiplerini içeren 65 soru içerisinde güvenilirliği belirlenen 35 sorunun; 11 tanesi “can”, 4 tanesi “may”, 15 tanesi “must” ve 6 tanesi “should” kiplerini içeren soruları kapsamaktadır.

2.3.2. İngilizce Dersine İlişkin Tutum Ölçeği

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını ölçmek için Aiken (1979) tarafından geliştirilen ve Tunç (2003) tarafından Türkçe'ye çevrilen İngilizce dersine uyarlaması yapılmış olan “İngilizce Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Beşli likert şeklinde hazırlanmış olan bu ölçek, toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde için derecelendirme “(1) Kesinlikle katılmıyorum”, “(2) Katılmıyorum”, “(3) Kararsızım”, “(4) Katılıyorum”, “(5) Kesinlikle katılıyorum” şeklinde düzenlenmiştir. Bu ölçek, deney ve kontrol gruplarına öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Ölçekte 19 olumlu, 5 olumsuz madde bulunmaktadır. Olumsuz maddelerin analizinde maddeler tersine çevrilmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı bu çalışma için 0.85 bulunmuştur.

2.3.3. Görüşme Formu

Çalışmanın öğrenciler üzerindeki etkisiyle ilgili verileri toplamak ve derinlemesine betimlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış soruları içeren form (Ek-6) kullanılarak yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeye, deney grubundan, rastgele 6 öğrencinin katılımı sağlanmış ve formdaki sorular bu öğrencilere araştırmacı tarafından yöneltilmiştir.

2.4. Deneysel İşlem Basamakları

Bu bölümde araştırma kapsamında yer alan öz düzenlemeli jigsaw IV tekniğinin ve geleneksel öğretim yönteminin modals (kipler) ünitesinin işleniş sürecindeki uygulamaları yer almaktadır.

Araştırmada öz düzenlemeli jigsaw IV tekniğiyle öğrenen deney grubundaki öğrenciler ile geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin modals (kipler) ünitelerindeki akademik başarı seviyelerini belirlemek amacıyla, çalışmaya başlamadan önce bir akademik başarı testi öntest olarak uygulandı. Ünite araştırmacı tarafından işlendikten sonra aynı başarı testi sontest olarak tüm gruplara tekrar uygulandı. Testlerin uygulanmasından elde edilen veriler SPSS paket programından faydalanarak değerlendirildi. Aşağıda çalışmada kullanılan tekniklerin uygulanma süreçleri sırasıyla açıklanmıştır.

2.4.1. Deney Grubu Öz Düzenlemeli Jigsaw IV Tekniğinin Uygulanması

Öz düzenlemeli jigsaw IV tekniği uygulanan deney grubundaki çalışma sürecinin uygulama aşamaları aşağıdaki gibidir;

1. Çalışmaya başlamadan önce, deney grubunda yer alan her bir öğrencinin öğrenilecek konuya ilişkin bilgilerini ölçmek amacıyla çoktan seçmeli, 5 seçenekten oluşan, 35 soruluk bir başarı testi öntest olarak uygulanmıştır.

2. Deney grubu olarak seçilmiş olan sınıfta, çalışma sürecine katılacak jigsaw gruplar öğretmen tarafından rastgele belirlenmiştir. Öğrenciler ilk olarak 4'er kişilik 5 ana gruba ayrılmışlardır. Bu ana gruplar Tablo 2.7'de gösterildiği biçimde; AG1 (A1, A2, A3, A4); AG2 (B1, B2, B3, B4); AG3 (C1, C2, C3, C4); AG4 (D1, D2, D3, D4); AG4 (E1, E2, E3, E4) şeklinde oluşturulmuştur.

3. Öğrencilere öz düzenlemeli öğrenme ve jigsaw IV tekniği hakkında açıklamalar yapılmış, öz düzenlemeli öğrenme stratejileri tahtaya yazılmıştır.

4. Her bir gruba, grupla ilgili bilgilerini (grubun adı, sloganı, logosu, üyeleri, lideri, konuşmacısı, yazıcısı) doldurmaları gereken, aynı zamanda kaynaşmalarını ve güdülenmelerini sağlayan bir grup formu dağıtılmıştır (Ek 8).

5. Daha sonra, öz düzenleme çalışma kağıtlarından Ek 2'de verilen Form-1 dağıtılmıştır. Böylece öğrencilerin çalışmaya başlamadan önce çalışmayla ilgili bir plan oluşturarak hedeflerini ve gruplarının ortak amaçlarını belirlemeleri ve bu şekilde motive olmaları sağlanmıştır.

6. Öğrenciler ana gruplarındayken, öğretmen onların dikkatlerini konuya çekmek ve öğrenmeye hazırlamak için flaş kartlar göstermiş ve ilgili sorular sormuştur (Ek 5). Ana gruplarda bulunan dört öğrenci için, uzman grupta çalışmak üzere, İngilizce dil bilgisi dersi "can, may, must, should" kipleri alt konular olarak belirlenmiştir.

7. Konu dağılımı yapıldıktan sonra, aynı alt konu başlığını alan öğrenciler, konularını araştırıp üzerinde çalışmak ve daha sonra tekrar geri dönüp kendi ana

gruplarında, diğer alt konu başlıklarını alan arkadaşlarına öğretmek üzere Tablo 2.7’de gösterildiği biçimde uzman gruplara yerleştirilmiştir. Bu uygulama ile UG1 (A1, B1, C1, D1, E1); UG2 (A2, B2, C2, D2, E2); UG3 (A3, B3, C3, D3, E3) ve UG4 (A4, B4, C4, D4, E4) olmak üzere toplam dört uzman grubu oluşturulmuştur.

Tablo 2.7: Ana Gruplardan Uzman (Jigsaw) Grupların Oluşumu

Ana Gruplar (AG)	Uzman Gruplar (UG)
AG1 (A1, A2, A3, A4) (can, may, must, should)	UG1 (A1, B1, C1, D1,E1) (can, can, can, can, can)
AG2 (B1, B2, B3, B4) (can, may, must, should)	UG2 (A2, B2, C2, D2,E2) (may, may, may, may, may)
AG3 (C1, C2, C3, C4) (can, may, must, should)	UG3 (A3, B3, C3, D3,E3) (must, must, must, must, must)
AG4 (D1, D2, D3, D4) (can, may, must, should)	UG4 (A4, B4, C4, D4,E4) (should, should, should, should, should)
AG5 (E1, E2, E3, E4) (can, may, must, should)	
Not: Birinci Ana Grubu AG1 ; bu gruptaki öğrencileri ise A1, A2, A3, A4 temsil etmektedir. Birinci Uzman Grubu UG1 ; bu gruptaki öğrencileri ise A1, B1, C1,D1, E1 temsil etmektedir.	

Kaynak: Ümit Şimşek (2007); “Çözümler ve Kimyasal Denge Konularında Uygulanan Jigsaw ve Birlikte Öğrenme Tekniklerinin Öğrencilerin Maddenin Tanecikli Yapıda Öğrenmeleri ve Akademik Başarıları Üzerine Etkisi,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum, s. 91

8. Grup üyelerinin her biri, diğer gruplardaki, kendi konularıyla aynı alt konuya sahip grup üyeleriyle bir araya gelerek yeni bir uzman grubu oluşturmuşlar ve bu gruplardaki her bir öğrenciye “should, can, may, must” konulu çalışma kağıtları dağıtılarak üzerinde birlikte çalışmalarını istenmiştir (Ek 1). Çalışmaları esnasında öğretmen aralarda dolaşarak gruplara rehberlik etmiştir. Aynı zamanda ortak amaçlarına yönelik işbirliği içinde, öz düzenleme teknikleriyle çalışmalarına yardımcı olmuştur. Çalışma sırasında ya da bittikten sonra anlamadıklarını hissedersen, kullandıkları öz düzenleme stratejisini kendilerine daha uygun olanıyla değiştirebilecekleri söylenmiştir. 4 ders saati boyunca kendi ortak konuları üzerinde bu şekilde çalışmışlardır. Böylece ders süresi sonunda ellerindeki ortak konu üzerinde uzmanlaşmışlardır. Konuları uzman gruplarında beraberce çalışıp öğrenen öğrencilere öğretmen “öğrenme aşaması için kendi kendini değerlendirme formu” dağıtmıştır (Ek 10).

9. Öğrencilerin tümünün çalışması bittikten sonra öz düzenleme çalışma kağıtlarından Ek 3’de verilen Form-2 dağıtılmış ve cevaplandırmaları istenmiştir. Bu

formlardan yola çıkarak, öğrencilerin, çalışma performanslarını izleyerek ve öğrenmelerinin farkında olarak, öz düzenlemeli öğrenme yapmaları sağlanmaya çalışılmıştır.

10. Öğrencilere konuyla ilgili alıştırmaya niteliğinde çalışma testleri dağıtılmış ve bu testleri yapmaları istenmiştir (Ek 13). Bu aşamada soruları cevaplamada zorluk yaşayan öğrencilerin yine öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinden uygun olanını kullanabilecekleri söylenmiştir. (Öğretmen, daha sonraki bir zamanda bu testleri değerlendirmiş ve puanları öğrencilere duyurmuştur.)

11. Ortak konuları yeni gruplarında, diğer grupların üyeleriyle toplam 4 ders saati boyunca çalışıp öğrenen, sonrasında 2 ders saatinde öz düzenlemeli çalışma formlarını dolduran ve test yapan grup üyeleri, çalışma bitiminde tekrar kendi ana grubuna dönmüştür.

12. Kendi ana grubuna dönen her bir grup üyesi öğrendiği konuları toplam 4 ders saati boyunca grubun diğer üyelerine anlatarak öğretmeye çalışmıştır. Konuları uzman gruplarında birbirlerine öğreten öğrencilere, ana gruplarına geçtiklerinde öğretmen “öğretme aşaması için kendi kendini değerlendirme formu” dağıtmıştır (Ek 11).

13. Konuların öğretilmesi bittikten sonra öğretmen tüm sınıfa, öğrenme düzeyini ölçücü bir konu testi dağıtmıştır (Ek 14). Sonrasında öğrencilerin hedeflerine/hedefledikleri puanlara ulaşp ulaşmadıklarını belirlemek amacıyla öz değerlendirmenin yapılacağı Ek 4’de verilen Form-3 dağıtılmış, buradaki soruların da cevaplanmasıyla öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirmeleri sağlanmıştır.

14. Konu bitiminde yapılan testlerin sonuçları açıklandıktan sonra, en yüksek puan alan gruba Ek 15’de verilen bir grup ödülü dağıtılmış, eksik kalan, anlaşılmayan yerler gözden geçirilerek sonrasında gerekli yerler tekrar edilmiştir.

15. İngilizce dersinin modals (kipler) konusunun 4 ayrı alt konusu 5 hafta boyunca bu şekilde işlenmiştir.

16. Konuyla ilgili ödev verilerek dersler bitirilmiştir.

17. Konunun ne kadar öğrenildiğine ilişkin bir ölçme yapmak amacıyla, daha önce öntest olarak kullanılan, 5 seçenekten oluşan, çoktan seçmeli, 35 soruluk test, sontest olarak tekrar uygulanmıştır.

2.4.2. Kontrol Grubu Geleneksel Öğretim Yönteminin Uygulanması

Geleneksel öğretim yönteminde ise araştırmacı, modals (kipler) ünitesinin işlenişini düz anlatım yöntemi ile yürüttü. Bu uygulama süresince derse giriş, konuyu anlatım planı, verilecek örnekler, sorulacak sorular, kullanılacak materyaller daha önceden hazırlanılarak derse girildi. Ders kaynağı olarak öğrenciye önceden verilen ders materyali takip edildi. Konu başlıkları ve alt başlıklar tahtaya yazılarak ve bu konuya yönelik daha önceden var olan bilgileri sorularak ilgileri derse çekilmeye çalışıldı. Anlatım sırasında gerekli yerlerde öğrencilere sorular soruldu, alınan cevaba göre konuya devam edildi. Her alt başlık bitiminde konunun anlaşılıp anlaşılmadığı sorularak kısa bir tekrar yaptırıldı. Daha sonra, öğrencilere evde cevaplamaları için sorular verildi. Her dersin sonunda bir sonraki konuya hazır gelmeleri bildirilerek dersler tamamlandı.

İlgili ünitelerin işleniş bittikten sonra tüm uygulama gruplarına çalışmanın sonunda uygulanacak olan testler sontest olarak uygulandı.

2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizi “SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 16.0 for Windows” paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İstatistiksel çözümlenmelerde, sosyal bilimler alanındaki çalışmalarda tercih edilen anlamlılık düzeyi olan 0.05 değeri kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel kısmında; grup içi karşılaştırmalar bağımlı gruplar için t-testi ile yapılırken, gruplar arası karşılaştırmalar bağımsız gruplar için t-testiyle yapılmıştır.

Araştırmanın nitel kısmında; görüşme formu yöntemi sonucunda elde edilen verilerin analizi için, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel analiz yöntemi uygulanmıştır.

Veriler, öz düzenlemeli jigsaw IV tekniğinin aşamalarını içeren çerçevelere göre düzenlenmiş, araştırmanın özünü oluşturan ve anlamlı bulunan cümleler bulgular ve yorum bölümünde yer almıştır.

Öntest, Sontest ve Öntest-Sontest Fark Puanlarının Normallik Dağılımı

Deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilerin dağılımı hakkında bilgi sahibi olmak ve parametrik test yapılmasını engelleyen bir durum olup olmadığını belirlemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi uygulanmıştır. Bu testin tercih edilmesinin sebebi, 30'un altında katılımcı bulunan gruplar üzerinde yapılan ölçümlerde daha kesin sonuç vermesidir. Normallik testi sonuçları Tablo 2.8'de verilmiştir.

Tablo 2.8: Normallik Testi Sonuçları

Ölçüm	Kolmogorov Smirnov							
		\bar{X}	S	MutlakD	Pozitif	Negatif	Z	p
Deney Öntest	0	4.85	2.49	0.171	0.171	-0.127	0.763	0.606
Deney Sontest	0	30.85	2.56	0.149	0.149	-0.149	0.668	0.763
Deney Fark	0	26.00	3.75	0.155	0.057	-0.155	0.693	0.723
Kontrol Öntest	0	4.85	1.87	0.175	0.175	-0.175	0.781	0.575
Kontrol Sontest	0	19.00	6.44	0.172	0.082	-0.172	0.768	0.597
Kontrol Fark	0	14.15	7.03	0.097	0.075	-0.097	0.434	0.992

Tablo 2.8'de istatistik analizlerde kullanılacak verilerin Kolmogorov Smirnov testi sonuçları verilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, tüm ölçümlerde anlamlılık değeri (p) nin 0.05'ten büyük olduğu saptanmıştır. Bu nedenle tüm gruplar için verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır ve parametrik testlerle işlem yapılmasına engel olacak bir durum olmadığı belirlenmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın nicel ve nitel verilerine yer verilmiştir.

3.1. Nicel Veriler

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri (denenceleri) çerçevesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1.1. Birinci Denenceye Ait Bulgular ve Yorum

Çalışmanın birinci denencesi; “Deney grubunun başarı testi öntest ile sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı fark vardır.” şeklindedir. Deney grubunun başarı testindeki öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı gruplar için t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular, Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1: Deney Grubunun Başarı Testi Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

	N	\bar{X}	ss	Sd	t	p
Öntest	20	4.85	2.49	19	-30.96	0.000
Sontest	20	30.85	2.56			

* $p < 0.05$

Tablo 3.1'e göre, öz düzenlemeli jigsaw IV teknikleri kullanılarak işlenen modals (kipler) konulu derse katılan deney grubunun öntest puan ortalamalarının 4.85, sontest puan ortalamalarının 30.85 olduğu görülmektedir. Aradaki fark sontest lehine 26'dır. Bu fark 0.05 düzeyinde anlamlıdır ($t_{19}=-30.96$; $p<0.05$). Yapılan deneysel işlemlerin deney grubu öğrencilerinin bilgi düzeylerini artırmada büyük etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Deney grubunun öz düzenlemeli jigsaw IV teknikleri kullanılarak işlenen modals (kipler) konulu öntest puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları arasında sontest lehine anlamlı bir fark vardır. Puan ortalamaları arasındaki bu artışın öğrencilerin akademik başarılarının üzerinde etkisi olduğu söylenebilir.

3.1.2. İkinci Denenceye Ait Bulgular ve Yorum

Çalışmanın ikinci denencesi; “*Kontrol grubunun başarı testi öntest ile sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı fark vardır.*” şeklindedir. Kontrol grubunun başarı testi öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla gruplar için t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular, Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2: Kontrol Grubunun Başarı Testi Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

	N	\bar{X}	ss	Sd	t	p
Öntest	20	4.85	1.87	19	-8.994	0.000
Sontest	20	19.00	6.44			

* $p < 0.05$

Tablo 3.2’ye göre, sınıf içi geleneksel yöntemlerle işlenen modals (kipler) konulu derse katılan kontrol grubunun öntest puan ortalamalarının 4.85, sontest puan ortalamalarının 19 olduğu görülmektedir. Aradaki fark sontest lehine 14.15’dir. Bu fark 0.05 düzeyinde anlamlıdır ($t_{19}=-8.994$; $p<0.05$). Yapılan deneysel işlemlerin sonucunda kontrol grubunun öğrencilerin bilgi düzeylerini artırmada önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Kontrol grubunun sınıf içi geleneksel yöntemlerle işlenen modals (kipler) konulu öntest puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları arasında sontest lehine anlamlı bir fark vardır. Geleneksel yöntemle işlenen derslerde kontrol grubunun da başarı seviyesinde artış olduğu gözlenmektedir. Kontrol grubunun, puan ortalamasının artması, farklı bir model kullanılmamış olsa bile kontrol grubunda da bir öğretimin yapılmış olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir.

3.1.3. Üçüncü Denenceye Ait Bulgular ve Yorum

Çalışmanın üçüncü denencesi; “*Deney grubu ile kontrol grubunun erişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.*” şeklindedir. Deney ve kontrol gruplarının başarı testi öntest ve sontest erişim puanları arasında anlamlı fark

olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular, Tablo 3.3’de sunulmuştur.

Tablo 3.3: Grupların Erişi Puanlarının Karşılaştırılması

	N	\bar{X}	ss	Sd	t	p
Kontrol	20	14.15	7.03			
Deney	20	26.00	3.75	38	6.64	0.019

* $p < 0.05$

Tablo 3.3 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin sınıf içi geleneksel yöntemlerle işlenen modals (kipler) konulu öntest-sontest erişiş puan ortalamalarının 26, kontrol grubu öğrencilerinin sınıf içi geleneksel yöntemlerle işlenen modals (kipler) konulu öntest-sontest erişiş puan ortalamalarının 14.15 olduğu görülmektedir. Aradaki fark deney grubu lehine 11.85’dir. Bu fark 0.05 düzeyinde anlamlıdır ($t_{38}=6.64$; $p<0.05$). Deney grubu öğrencilerinin yapılan bu uygulama ile başarı düzeyi erişişlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Yapılan deneysel işlem sonucunda, başarı üzerinde, öz düzenlemeli öğrenme ile işlenen derslerin, geleneksel yöntemle işlenen derslere göre daha etkili olduğu söylenebilir.

3.1.4. Dördüncü Denenceye Ait Bulgular ve Yorum

Çalışmanın dördüncü denencesi; “Deney grubunun tutum ölçeği öntest ile sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı fark vardır” şeklindedir. Deney grubunun tutum ölçeği öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı gruplar için t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular, Tablo 3.4’de sunulmuştur.

Tablo 3.4: Deney Grubunun Tutum Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

	N	\bar{X}	ss	Sd	t	p
Öntest	20	80.40	9.61			
Sontest	20	85.40	6.02	19	-1.879	0.076

* $p > 0.05$

Tablo 3.4'e göre, öz düzenlemeli jigsaw IV teknikleri kullanılarak yapılan ders uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin tutum ölçeğinden uygulama öncesi aldıkları puan ortalamasının 80.40 ve uygulama sonrasında aldıkları puan ortalamasının ise 85.40 olduğu gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın son test lehine 5 olduğu ve bunun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır. Yani deney grubunda yapılan uygulama, öğrencilerin tutumuna anlamlı düzeyde etki etmemiştir ($t_{19} = -1.879$; $p > 0.05$).

Deney grubunun öğrenci tutumlarına yönelik ön test puanları ile son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuç, öz düzenlemeli öğrenmenin öğrencilerin, İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde etkisi olmadığını göstermektedir.

3.1.5. Beşinci Denenceye Ait Bulgular ve Yorum

Çalışmanın beşinci denencesi; “*Kontrol grubunun tutum ölçeği ön test ile son test puanları arasında son test lehine anlamlı fark vardır*” şeklindedir. Kontrol grubunun tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı gruplar için t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular, Tablo 3.5’de sunulmuştur.

Tablo 3.5: Kontrol Grubunun Tutum Ölçeği Ön test ve Son test Puanlarının Karşılaştırılması

	N	\bar{X}	ss	Sd	t	p
Ön test	20	78.94	8.72	19	2.030	0.057
Son test	20	72.10	8.29			

* $p > 0.05$

Tablo 3.5'e göre, sınıf içi geleneksel yöntemle işlenen modals (kipler) konulu derse katılan kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeğinden uygulama öncesi aldıkları puan ortalamasının 78.94 ve uygulama sonrasında aldıkları puan ortalamasının ise 72.10 olduğu gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın ön test lehine 6.84 olduğu ve bunun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır. Yani

kontrol grubunda yapılan uygulama, öğrencilerin tutumuna anlamlı düzeyde etki etmemiştir ($t_{19} = 2.030$; $p > 0.05$).

Geleneksel yöntemle işlenen derslerde olumsuz yönde bir tutum değişimi olduğu; ancak kontrol grubunun sınıf içi geleneksel yöntemle işlenen modals (kipler) konulu derse yönelik tutumlarının öntest puanları ile sontest puan ortalamaları arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

3.1.6. Altıncı Denenceye Ait Bulgular ve Yorum

Çalışmanın altıncı denencesi; “Deney grubu ile kontrol grubunun tutum ölçeği erişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır” şeklindedir. Deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeği erişim puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular, Tablo 3.6’da sunulmuştur.

Tablo 3.6: Deney ve Kontrol Grubu Tutum Ölçeği Fark Puanlarının Karşılaştırılması

	N	\bar{X}	ss	Sd	t	p
Kontrol	20	-6.84	11.07	35	-2.838	0.008
Deney	20	5.00	10.45			

* $p > 0.05$

Tablo 3.6’ya göre, sınıf içi geleneksel yöntemle işlenen modals (kipler) konulu derse katılan kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ölçeği fark puanları ortalamasının -6.84, öz düzenlemeli jigsaw IV teknikleri kullanılarak yapılan ders uygulamasına katılan deney grubundaki öğrencilerin tutum ölçeği fark puanları ortalamasının ise 5.00 olduğu gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki fark deney grubu lehine anlamlı görünmesine rağmen, bu farklılığın kontrol grubu öğrencilerinin tutum puanlarındaki düşüşten kaynaklandığı görülmektedir. Buna göre öz düzenlemeli jigsaw IV tekniğinin öğrencilerin tutumları üzerinde derse karşı etkili olduğu söylenemez ($t_{35} = -2.838$; $p < 0.05$).

3.2. Nitel Veriler

Bu bölümde deney grubundan rastgele seçilen 6 öğrenci ile uygulanan görüşme formu yöntemi sonucunda elde edilen verilere ve bu verilerin betimsel analizi çerçevesinde ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

Nitel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorum

Görüşmeler sonucunda “deney grubu öğrencilerinin, öz düzenlemeli öğrenme sürecini, bağımsız çalışmalarında da kullanmalarına ilişkin görüşleri nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Görüşmeler sonucunda öğrencilerin sorulara verdiği cevaplar, Zimmerman (2005) tarafından ortaya konulmuş olan öz düzenlemeli öğrenme evreleri kullanılarak yorumlanmış ve alt kategoriler olarak ayrıntılandırılmıştır. Elde edilen veriler detaylı olarak aşağıda açıklanmıştır.

1. Öngörü Evresinin Uygulanması

Zimmerman (2005)’a göre öngörü evresi, çalışmaya başlamadan önce, çalışma için gerekli faaliyetlerin yapıldığı evredir. Öngörü evresinin temelinde hedef ve strateji belirleme alt başlıkları yer almaktadır. Çalışmada, öğrencilerin verdikleri cevaplardan yola çıkılarak, bu evrede, aşağıda belirtilen faaliyetleri günlük hayatlarında uyguladıkları görülmektedir.

a) Hedef Belirleme Faaliyetinin Uygulanması

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda, öz düzenlemeli uygulama süreci içerisinde öğrencilerin çalışmalarına başlamadan önce kısa süreli ve dışsal hedefler belirledikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin, hedef belirlerken, arkadaşlarını yarı yolda bırakmamak, yüksek not almak, sorumluluk almak gibi durumları amaçladıkları görülmektedir.

“Artık derslere çalışırken bi gayret, azim geliyo içimden arkadaşlarımın da desteği olduğu için arkadaşlarımı yarı yolda bırakmamak istiyorum. Bu yüzden bu çalışmayla derslerimdeki azmim arttı.” (Öğrenci 1)

“Öz düzenlemeyle çalışarak notlarımı daha yüksek not alma ihtimalim oldu konuyu anladığım için.” (Öğrenci 1)

“...Eee, konuyu çok iyi öğrenmek, grubumun yüksek not alması, grup ödülü kazanmak istedim aynı zamanda.” (Öğrenci 2)

“Daha yüksek not almak istedik, daha en iyisini istedik bu sefer çünkü daha iyi çalıştık, daha gayretimiz vardı. Önceden hedef belirleliyorduk. Bu, çalışmamızda çok etkili oldu.” (Öğrenci 2)

“Kendime konuyu çok iyi öğrenmem, yüksek not alma açısından ve grubumun iyi not alması açısından hedefler belirlemiştım. Bu hedeflere adım adım ulaştım. Çalışırken böyle çalışmak hoşuma gitti. Sonunda iyi öğrendiğime inanıyorum.” (Öğrenci 3)

“Yüksek not almak, yüksek alırsam ee kendime ödül vermek gibi hedefler koydum kendi kendime azimle çalıştım. Daha önceki çalışmalarım da bi hedef belirleliyordum.” (Öğrenci 3)

“Konuyu, kendimize konuyu öğrenmek ve yüksek not almak, yüksek not alırsak kendimize ödül vermek gibi birtakım hedefler belirledik. O hedeflere ulaşmak için de bayağı gayet, azimle çalıştık.” (Öğrenci 4)

“Gurubumun ödülünü kazanması gibi birtakım hedefler belirledik. Yüksek not almak için, kendimi ödüllendirmek istedim.” (Öğrenci 4)

“Takım eşliğinde işte grubun yüksek notlar alıp ödülü kazanması gibi birtakım hedefler belirledik. Bu da bizim için daha bişey oldu, daha iyi motive etti. Gruplar arasındaki rekabet bizi daha fazla çalışmaya teşvik etti. Takım arkadaşlarımın desteğiyle onlardan aldığım güçle daha iyi çalışmamıza daha iyi motive oldum, konsantre oldum hep beraber.” (Öğrenci 3)

“Hedeflerime ulaşma sürecini kısalttı. Sınav öncesi stresimi, sınavı bir hedef olarak görüp geniş bir sürece yayarak çalışmamda yardımcı oldu.” (Öğrenci 5)

“Daha önceden de hedef belirliyordum ama bu pek etkili olmuyordu. Şimdi ise sorumluluk aldığımdan, daha sorumluluk aldığımdan dolayı daha fazla etkili oluyor.” (Öğrenci 5)

“Kendimize konuyu öğrenmek ve yüksek not almak, yüksek not alırsak kendimize ödül vermek gibi bir takım hedefler koyduk. Bu bizi çalışmaya teşvik etti. Daha sonra o çalışma azmi ve azimle çalıştık. Önceki, çalışmalarımızda bir hedef belirlemiyorduk. Daha verimli oldu bu.” (Öğrenci 6)

“Konuyu çok çok iyi öğrenmek, grubumun yüksek notlar alıp ödülü kazanması gibi bir takım hedefler belirledik.” (Öğrenci 6)

b) Stratejik Planlama Faaliyetinin Uygulanması

Öğrencilerle yapılan görüşmelerin sonucunda, öz düzenlemeli uygulama sürecinde, öğrencilerin gerek duyulan durumlarda var olan öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin her birini kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin en çok kullandıkları stratejilerden en az kullandıklarına göre şu şekilde sıralanabilir;

1. Üst biliş öz düzenleme
2. Zaman ve çalışma çevresini düzenleme
3. Ayrıntılandırma
4. Arkadaştan öğrenme
5. Tekrar etme ve ezberleme
6. Çaba düzenleme
7. Yardım arama
8. Eleştirel düşünme
9. Örgütlenme ve dönüştürme

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur.

“... eğer derste konuyu anlamadıysam arkadaşlarımın anladığı konuları anlattırıp kendime o konuyu pekiştirmemi sağladı... Kendi kendim bilmediğim konuları, yapmak istediğim şeyleri arkadaşlarımın yardımıyla yapabildim, öğrenebildim (Arkadaştan Öğrenme).” (Öğrenci 1)

“Başarıma olan etkileri; çalışma, arkadaşlarımın çalışma tekniklerini öğrendim. Bazı arkadaşlarım tekrar yazdı, bazı arkadaşlarım altını çizdi, bazı arkadaşlarım birkaç kere tekrarladi. Bu yöntemleri öğrendim ve ben bir konuyu öğrenmek için bu yöntemleri çalıştım (Üst Biliş Öz Düzenleme).” (Öğrenci 2)

“Bilgilerimizi yokladık. Ezberlemedik. Grubumla birlikte, örneklerle birlikte pekiştirdik. Herkes genel fikrini söyledi. Daha iyi anlamaya çalıştık. Eee, müzik eşliğinde çalıştık. Çok güzeldi.” Çalışmamızın başında herkes kendine hedefler belirledi. Kesinlikle bi hedefimiz vardı. Kendimize uygun çalışma yöntemleri bulduk, seçtik. Ortamı ayarladık, sınıfı ayarladık. Önceden böyle bişey yapmıyoduk. (Üst Biliş Öz Düzenleme, Zaman ve Çalışma Çevresini Düzenleme).” (Öğrenci 2)

“Tekrar yaptık. Ezber yoktu. Eee, birbirimize karşı sorumluluklarımız vardı. Onun için daha çabalı çalıştık (Tekrar etme ve Ezberleme).” (Öğrenci 3)

“Bu yöntemin başarımızı artırdığını fark ettik. Eee, notlar aldık, altlarını çizerek çalıştık (Ayrıntılandırma).” (Öğrenci 3)

“Grup çalışmalarını uygun ve hoşumuza giden şekilde düzenledik. İlk defa müzik eşliğinde çalıştık ve çok güzeldi (Zaman ve Çalışma Çevresini Düzenleme).” (Öğrenci 3)

“Eee, çalışmalarımızın başında herkes kendine hedefler belirlemişti notlar tutmuştuk, özetler çıkarmıştık, değerlendirmeler yaptık ve bu yapılan değerlendirmeler sonucunda hepimizin iyi olduğunu düşünüyorum. İyiydi (Üst Biliş Öz Düzenleme).” (Öğrenci 3)

“Zamanımız vardı gittik beraber işte kütüphanede kaynakları araştırmalar falan filan yaptık (**Yardım Arama**).” (Öğrenci 4)

“Bireysel rekabetimiz azaldı. Grupla birlikte rekabet arttı... Arkadaşlarımla aramda olumlu bir birliktelik, birlik beraberlik oldu. Birlikte iyi çalıştık, birbirimize destek olduk (**Arkadaştan Öğrenme**).” (Öğrenci 4)

“Müzik falanda koyduk. Bu şekilde daha iyi motive olduk (**Zaman ve Çalışma Çevresini Düzenleme**).” (Öğrenci 4)

“Takım eşliğinde işte grubun yüksek notlar alıp ödülü kazanması gibi birtakım hedefler belirledik. Bu da bizim için daha bişey oldu, daha iyi motive etti (**Üst Bilgi Öz Düzenleme**).” (Öğrenci 4)

“...Yani bu yöntem, işte başarımızın farklarını fark ettik. Çünkü konuya başlamadan önce önceki bilgilerimizle bağlantı kurduk. Önceki bilgilerimizi yokladık (**Eleştirel Düşünme**).” (Öğrenci 4)

“Ezberleme çalışmadık, işte grubumla birlikte örnekler üzerinden çalıştık. Araştırmalar falan yaptık. Bu daha iyi oldu. Ezberlemeye göre daha iyi. Kuralları biz kendimiz çıkardık. Kendimize de örnekler yazık. Altılarını felan çizdik, not tuttuk. Gayette iyiydi (**Ayrıntılandırma, Örgütlenme ve Dönüştürme**).” (Öğrenci 3)

“Önceki çalışmalarımda konuyu öğrenmeye başlamadan önce uygun bi çevre ortamı sağladık, yani sınıfın ortamına göre düzenlemiyorduk. Mesela daha önce bir müzik eşliğinde çalışmamıştım. Hani gerçekten bu çok hoşuma gitti. Hem yine olsa yine yaparım. Arkadaşlarımla beraber zevk aldık. Zaten müzik ruhun ilacıdır derler ya. Rahat bi şekilde ders çalıştık (**Çalışma Çevresini Düzenleme**).” (Öğrenci 4)

“Kendime konuyu çok iyi öğrenmek için yüksek not almak, kendimi ödüllendirmek ve grubun ödülünü kazanması gibi bir takım hedefler belirledim. Çünkü bu daha caydırıcı oluyodu. Hedefe ulaşmak için yöntemler belirledim. Çalışırken hoşuma gitmeyen şeyleri değiştirdim. Kendime uygun hale getirdim. Ders çalışmayı daha zevkli hale getirdim. Müzik dinlemek vs. gibi işlemler yaptım. Daha verimli oldu ders çalışmamda (**Üst Bilgi Öz Düzenleme, Çalışma Çevresini Düzenleme, Çaba Düzenleme**).” (Öğrenci 6)

2. Performans Kontrolü Evresinin Uygulanması

Öğrenciler performanslarını gerçekleştirirken, bu evrede performanslarını etkileyen durumların ayırımına varırlar, gerekli önlemleri alırlar ve kendilerine uygun stratejiler geliştirirler. Bu sayede performanslarının etkililiği, kalitesi ve verimini arttırmış olurlar.

Öğrencilerin, strateji belirleme evresinde kullandıkları stratejilerin verileri öngörü evresi için de geçerlidir, çünkü bu tür veriler öğrencilerden performans sürecinde de elde edilmektedir.

Yapılan görüşmeler sonucunda, uygulama sonrasında öğrencilerin, performanslarını kontrol etme davranışını geliştirme düzeylerine bakılmıştır. Buna göre öğrencilerin bu süreci uyguladığı ve bu davranışın daha çok öğretmen ve arkadaş faktörleriyle sağlandığı görülmüş ve elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur.

“Kendimi gözlemlediğimi fark ettim. Daha iyi gözlemlerim oldu kendim üzerinde. Daha iyi eksiklerimi anladım. Nasıl anlayabileceğimi, nasıl bi ortamda daha iyi anlayabileceğimi anladım, yaptım. Daha önce böyle bişey yapmamıştım.” (Öğrenci 2)

“Hocamın yardımıyla neler yaptığımı, nasıl çalıştığımı gözlemledim. Diğer derslerde de böyle çalışacağımı düşündüm. Daha önce böyle bişey yapmamıştım.” (Öğrenci 3)

“Çalışmalarımız sırasında işte bilmediğimiz konular hakkında hocamıza danıştık. Eee, neler yapabileceğimizi falan arkadaşlarımızla tartıştık. Bilmediğimiz şeyleri takımumdaki, grubumdaki arkadaşlarıma sordum.” (Öğrenci 4)

“Grup çalışması sayesinde gruptaki her bir üye diğer arkadaşlarını kontrol etmeye başladı. Eskiden böyle bir ortamımız olmadığı için pek de fazla kontrollü öğrenemiyordum.” (Öğrenci 5)

“Çalışmalarımız sırasında hocamın yardımıyla neler yaptığımı nasıl çalıştığımı gözlemledim. Daha önce böyle bir şey yapmamıştım. Daha faydalı olduğunu düşünüyorum.” (Öğrenci 6)

3. Öz Yansıtma Evresinin Uygulanması

Öz yansıtma evresinde, gerçekleşen performansın sonuçlarına göre öğrenciler kendilerini değerlendirirler. Buna göre öğrencilerdeki uyum, doyum, ödüllendirme durumları ortaya çıkar. Bu evrede, öğrencilerin kendini değerlendirme, doyum ve performanslarının sonucuna göre kendilerini ödüllendirme durumunun söz konusu olduğu yapılan görüşmelerde görülmektedir.

Yapılan öz düzenlemeli jigsaw IV tekniği uygulamalarından sonra, öğrencilerin öz yansıtma evresini kullanmaya başladıkları, başarılarının ve özgüvenlerinin arttığı, çekingenliklerinden kurtuldukları görülmektedir ve elde edilen veriler aşağıda sunulmaktadır.

“Beni derse motive etti. Derslerden zevk almamı ve arkadaşlarımla birlikte bir şeyler yapmamı geliştirdi. İşbirlikli çalışmam bizim arkadaşlarla birlikte başarıyı artırdı. Arkadaşlarla grup halinde ders çalışmak ve konuyu anlayıp anlatabilme becerimi geliştirdi. Bu yöntemle öğrenmek istediğim konuları arkadaşlarıma anlattırabildim ve daha iyi öğrendim... Öz düzenlemeyle çalışarak notlarımı daha yüksek not alma ihtimalim oldu konuyu anladığım için. Kendime uygun bir çalışma ortamının nasıl olabileceğini burda öğrendim. Sesli veya sessiz, gürültülü veya gürültüsüz olarak. Sonunda da iyi öğrendiğime tüm kalbimle inanıyorum... Artık derslere çalışırken bi gayret, azim geliyo içimden arkadaşlarımla da desteği olduğu için arkadaşlarımla yarı yolda bırakmamak istiyorum. Bu yüzden bu çalışmayla derslerimdeki azmim arttı... Arkadaşlarımla birlikte olduğum için daha çok motive oldum. Derslerimdeki bilgim arttı. İnsanlara karşı konu anlatmaktan dolayı bi sohbet ortamım gelişti. Öylece konuşmam da daha iyi oldu.” (Öğrenci 1)

“Aslında pek çok faydası oldu. En önemlisi beni derse motive etti. Dersten daha çok zevk almaya başladım, ilgim arttı. Kendimi daha iyi

hissettim... Tabi ki olumlu etkisi oldu. Daha rahat hissettirdi kendimi. Eee, kendime olan inancım arttı, güvenim arttı. Ortak arkadaşlarla ortak çalıştığımızda arkadaşlarla iletişimimiz arttı. Eee, herkesin eşit derecede katkısı oldu bu çalışmaya. Birbirimize destek olduk. Daha çok ilgimizi çekti dersler. Bu yöntemden memnun kaldım... Eee, önceden derste çekinirdim. Çekingenlik, utangaçlık olurdu. Bu azaldı bu sayede. Daha iyi katıldım derslere, daha çok motive oldum, daha çok zevk aldım, ilgim arttı. Her zaman bu şekilde çalışmak isterim... Kendime bi kere güvenim geldi. Güven verdi bana bu çalışma. Bana güç verdi. Daha fazla zevk aldım... Kendimi ödüllendirmek istedim. Eee, uygun bi çalışma ortamında çalıştım. Sevdiğim mutlu olduğum bi ortamda çalıştım. Böylece daha başarılı olduğuma inanıyorum.” (Öğrenci 2)

“Kendime güvenim geldi. Kendimi daha rahat hissettim. Grubumla birlikte çalışmak daha rahattı. Kendime olan inancım arttı. Eee, birlikte iyi çalıştık. Birbirimize destek olduğumuzu düşünüyorum. Kısacası bu yöntem çok iyiydi. Çok memnun kaldım... Önceden derse karşı biraz çekingendim. Eee, şimdi sorumluluklar aldım. Bu sorumlulukları en iyi şekilde yaptığımı düşünüyorum. Dayanışma ve birliktelik dersten daha fazla zevk almama neden oldu. Daha ilgiliydim. Kısacası çok iyiydi. Memnun kaldım... Konuyu çok iyi öğrendik. Gruplar arasındaki rekabet bizi daha fazla çalışmaya teşvik etti. Koyduğumuz hedefler eee, hedeflere daha kolay ve rahat ulaşmamıza neden oldu... Kendime konuyu çok iyi öğrenmem, yüksek not alma açısından ve grubumun iyi not alması açısından hedefler belirlemiştım. Bu hedeflere adım adım ulaştım. Çalışırken böyle çalışmak hoşuma gitti. Sonunda iyi öğrendiğime inanıyorum.” (Öğrenci 3)

“Bence faydası çok büyüktü işte derse motive falan oldum, daha fazla zevk aldım dersten. Takım ruhunu hissettim. Yani uzun zamandır zaten takım ruhunu hissetmemiştim bu şekilde. Konuyu daha kolay ve daha iyi anladım. Böylece öğrendiklerimin daha kalıcı olduğunu düşünüyorum... Takım ruhu gerçekten dayanışmayı sağladı hani grubumla birlikte çalışmak bana kendimi daha rahat ve daha iyi hissettirdi. Kendime olan inancımı arttırdı... Aslında ilk başta güçlü bir ekip kurduk. Birlik beraberlik içinde bir takım olduk. Birbirimize destek olduk. Bu yöntem, grupla çalıştığımız süre boyunca

grubumun önünde daha rahat konuşmama yardımcı oldu. Çekingenliğim, utangaçlığım hiç yoktu, yine yok. Farklı insanların, farklı bakış açılarını görmemi sağladı... Kendi çabamla öğrenerek amaçlarıma, hedeflerime ulaştım. Bana güç verdi, güven verdi. Daha iyiydi.” (Öğrenci 4)

“Başarımı diğer şekilde çalışmaya oranla daha hızlı ve etkili bir şekilde arttırdığını düşünüyorum. Yeni çalışma teknikleri öğrendim ve başarımı arttırdım... Grup çalışması sayesinde derse karşı olan ilgim arttı ve motivasyonum güçlendi. Eee, çekingenliğim zaten yoktu ama daha aktif olmaya ve katılımlarımda arttırma yaptığımı düşünüyorum... Bu farklı çalışma sayesinde derslere olan ilgim arttı. Kendimi daha çok, kendime daha çok güvenmeye başladım. Sınıf ortamında herkesin bu şekilde değişmesi sayesinde daha zevkli bir çalışma ortamı oldu... Hedeflerime ulaşma sürecini kısalttı. Sınav öncesi stresimi, sınavı bir hedef olarak görüp geniş bir sürece yayarak çalışmamda yardımcı oldu.” (Öğrenci 5)

“İşbirlikli öğrenme sürecinde grup arkadaşlarımla güçlü bir ekip, birlik, beraberlik içinde bir takım olduk. Birbirimize destek olduk. Bu yöntem, çalıştığım süre boyunca, grubumun önünde daha rahat konuşmama yardımcı oldu. Özgüvenimi arttırdı. Hocam ve arkadaşlarım arasında iletişimimi arttırdı. Kendime güven duygusu kazandırdı daha fazla. Bu dayanışma ve birliktelik dersten daha fazla zevk almamı sağladı... Başarım arttı. Özgüvenim arttı. Derslerime etkisi çok fazla oldu. Arkadaşlarımla iletişimim arttı.” (Öğrenci 6)

Öğrenci görüşlerinden alıntılanmış örneklerde görüldüğü üzere, deney grubu öğrencilerinin, “öngörü, performans kontrolü ve öz yansıtma” evrelerinden oluşan öz düzenlemeli jigsaw IV tekniğini bağımsız çalışmalarında kullanmaları hususunda, uygulama sonrasında farklılık vardır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde; yabancı dil öğretiminde, öz düzenlemeli jigsaw IV yöntemi ile geleneksel öğrenme yönteminin üniversite öğrencilerinin başarıları ve tutumları üzerine etkilerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan araştırmada elde edilen bulgu ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre;

Öz düzenlemeli jigsaw IV tekniğinin kullanılmasının, öğrencilerin İngilizce dersi dil bilgisi öğrenme becerileri ve bu derse karşı tutumları üzerindeki etkilerinin incelendiği bu çalışmada aşağıdaki sonuçların çıktığı görülmektedir.

1. İngilizce dersi dil bilgisi becerilerini arttırmak için deney grubu öğrencileri üzerinde öz düzenlemeli jigsaw IV tekniğinin uygulanmasının, kontrol grubunda geleneksel yöntemlerin uygulanmasına göre yararlı ve etkili olduğu görülmüştür. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersi dil bilgisi becerileri, erişim puanlarına göre kıyaslandığında deney grubunun daha başarılı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Deneysel işlemde önce deney ve kontrol grubunda uygulanan başarı testleri arasında anlamlı bir fark yokken, uygulama sonrasında iki grup arasındaki farkın deney grubu lehine anlamlı hale geldiği tespit edilmiştir. Bu tespit, öz düzenlemeli jigsaw IV tekniğinin, öğrencilerin akademik başarısını arttırmada, geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Arslan (2011) konuyla ilgili olarak yapmış olduğu bir çalışmasının sonucunda jigsaw IV tekniğinin öğrencilerin erişim düzeylerini ve öz yeterlik inançlarını arttırmada geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğunu gözlemlemiştir. Benzeri bulgular, alan yazındaki jigsaw tekniklerinin kullanıldığı diğer çalışmalarla da desteklenmektedir (Doğru, M. ve Ünlü, S. 2012; Şimşek, 2007; Açıkgöz, K. 1993; Ghaith, G. 2003).

2. Öz düzenlemeli jigsaw IV tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin İngilizce dersine karşı tutumlarının öntest ve sontest puanları arasında bir artış gözlemlense de, anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu sonuca göre, öz düzenlemeli jigsaw IV tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin derse karşı tutumları üzerinde etkisi olmadığı sonucu ortaya çıkarılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin de

İngilizce dersine karşı tutumlarının öntest ve sontest puanları arasında bir düşüş gözlemlense de, anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu durumda geleneksel yöntemlerle işlenen derslerin de öğrencilerin derse karşı tutumlarını arttırmada etkili olmadığı sonucu çıkarılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öz düzenlemeli jigsaw IV tekniği ve geleneksel öğretim yöntemi ile işlenen İngilizce dersleri sonrasında derse karşı tutum erişim puanlarına bakıldığında ise aradaki farkın deney grubunun lehine olduğu görülmüştür. Fakat bu değerlerin anlamlı sonuçlar ortaya çıkarmamasından dolayı tutum üzerinde bu iki uygulamanın da anlamlı derecede etkili olmadığı sonucu çıkarılmıştır.

3. Öz düzenlemeli jigsaw IV tekniğinin uygulanması sonrasında deney grubundan rastgele seçilen bazı öğrencilerle yapılan nitel görüşmeler sonucunda, öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme sürecinin evrelerini bağımsız çalışmalarında da kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin, performans öncesinde hedef belirleme ve ortam düzenleme, performans süresince strateji belirleme ve çalışmalarını kontrol etme, performans sonrasında ise kendilerini değerlendirme şeklinde bu evreleri uyguladıkları görülmektedir. Sağırılı ve Azapağası (2009)'nın üniversite öğrencilerinin öğrenmede öz düzenlemeyi öğrenme becerilerini incelediği nitel araştırmalarında da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular ve ortaya çıkan sonuçların yardımıyla yabancı dil öğretiminde, öz düzenlemeli jigsaw IV tekniğinin, geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın ortaya koyduğu bu sonucu, yurt içindeki ve yurt dışındaki bir takım çalışmalar da desteklemektedir. Chye vd. (1997) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada, öz düzenleme stratejisinin kullanımıyla, öz yeterlik ve akademik başarı arasında yüksek bir bağlantı olduğu tespit edilmiştir. Pintrich ve De Groot (1990) tarafından ise ilköğretim 7. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada, öz düzenleme, öz-yeterlik ve sınav kaygısının öğrenci performansını yordamada önemli değişkenler olduğu tespit edilmiştir. Öz düzenlemeli jigsaw IV tekniğinde öğrenciler çalışma hedefleri belirleyerek, planlanmış ve öz-denetimli bir öğrenme süreci sonucunda kendilerini değerlendirip düzelttikleri, kendilerine uygun bir

çalışma ortamı yaratarak, akranlarıyla ve öğretmenleriyle etkileşim halinde olarak aktif katılım sağladıkları dersler işlerler. Kendilerinin ve birbirlerinin öğrenmelerini kontrol ederler. Motivasyonları ve özgüvenleri daha yüksektir. İşbirlikli öğrenme tekniği olarak jigsaw stratejisinin dil öğrencilerine odaklı araştırmasını yapan Mengduo ve Xiaoling (2010), yabancı dil sınıflarında jigsaw tekniği kullanıldığında öğretmenin öğrencilere odaklanmasının sağlandığını ve buna göre dil öğreniminin karşılıklı birbirine bağlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çıkardıkları diğer bir sonuç da; jigsaw tekniğinin EFL sınıflarında okuyan öğrencilerin katılımını ve istekliliğini arttırdığı ve öğrenme görevlerini başarıyla tamamlamalarına yardımcı olduğudur. Alan yazındaki çalışmalar da araştırmanın bu sonucuna benzer şekilde işaret etmektedir (Pintrich ve De Groot, 1990; Israel, 2007). Araştırmada öz düzenlemeli jigsaw IV tekniğinin geleneksel yöntemle göre daha başarılı olmasının nedenleri; Şimşek (2007)'nin de araştırmasında ortaya çıkarmış olduğu gibi, jigsaw tekniğinin uygulanma süreçlerindeki farklılıklar, öğrencilerin fikirlerini rahat bir ortamda açıklaması, düşüncelerini paylaşması ve diğer arkadaşları ile yardımlaşması gibi davranışlara yönlendirilmesi ve cesaretlendirilmesi şeklindeki sonuçlardır. Geleneksel öğretim yönteminde ise bilginin doğrudan aktarıldığı, öğretmen merkezli, aktif katılımın ve etkileşimin az olduğu bir çalışma ortamı vardır. Geleneksel öğretim yöntemlerine alışkın olan öğrencilerin işbirliğine hazır olmaması ve yöntemle yabancı olmaları, gruplar içinde sosyal becerileri gelişmemiş öğrencilerin yer alması, işbirlikli öğrenme yöntemlerinde öğrencilerin iş yükünün artması, mini sınav ve sınavların sıkça tekrarlanması gibi nedenler tutum düzeyinde değişiklik olmamasının sebebi olarak gösterilebilir (Doğru ve Ünlü, 2012). Özer (2005)'in bu konuda yaptığı bir araştırmanın sonucunda, geleneksel öğrenme gruplarında olumlu bağlılık gözlenmez iken, işbirlikçi öğrenme gruplarında bir öğrencinin bireysel olarak amaçlarına ancak diğer öğrenciler de başarılı olursa ulaşabileceği bulunmuştur. Araştırma sonunda yapılan nitel görüşmelerde ise öğrencilerin öz düzenlemeli jigsaw IV yönteminin diğer derslerde de kullanılmasını istedikleri görülmüştür.

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

A) Araştırmanın Sonuçlarına İlişkin Öneriler

1) Günümüzde okullarda uygulanan eğitim programlarının yapılandırmacı bir özellik kazanmasıyla öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki rolleri değişmiştir. Bu yeni öğrenme sürecinde istenilen verimin elde edilebilmesi, öğrencilerin büyük ölçüde öz düzenlemeli ve işbirliğine dayalı öğrenme becerilerine sahip olmalarına bağlı bir hale gelmiştir. Bu araştırmada deney grubu öğrencileri üzerinde uygulanan öz düzenlemeli jigsaw IV tekniği sonucunda öğrencilerin yeni bir dil bilgisi konusu öğrenme becerilerinde artış olduğu öntest ve sontest karşılaştırmalarından anlaşılmıştır. Öz düzenlemeli jigsaw IV tekniğiyle öğrenmenin öğrencilerin derslerdeki başarısını arttırmada yararlı ve etkili olduğu sonucu çıkarılmıştır. Bu nedenle öğrencilere bu becerilerin kazandırılmasında yükseköğretim dönemi için gerekli çalışmaların yapılması gerekmektedir. Yükseköğretimde İngilizce derslerinde dil bilgisi becerilerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin akademik başarılarının arttırılması için, bilgiyi onlara doğrudan aktarmak yerine, öz düzenlemeli jigsaw IV tekniği kullanılabilir. Öz düzenlemeli jigsaw IV uygulaması yapılırken, öğrenciler uygun gruplara ayrıldıktan sonra, çalışmalarında mutlaka kendilerine uygun hedef ve stratejiler belirlemeleri, kendi öğrenme süreçlerinin farkında olmaları, performanslarını sürekli olarak kontrol etmeleri ve sonuçta bir öz değerlendirme yapmaları sağlanmalıdır. Öğretmen, bu süreçte, öğrenciler kazanımlarını davranış haline getirene kadar yardımcı ve rehber olmalıdır.

2) Öğrencilerin aktif rol katılımı, öğrenme çevresini ve sürecini kendi belirledikleri hedeflere göre düzenlemelerini gerektirmektedir. Montalvo ve Torres (2004), tarafından uygulanan hedef teorisinin son yıllarda yeniden kavramsallaştırılmasından bu yana yapılmış araştırmalardan topladıkları verilere göre, bu hedeflerin motivasyon ve performans üzerinde pozitif etkileri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada toplanan verilere göre, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine öz düzenlemeli ve işbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinin uygulanmasının İngilizce dersine karşı tutumlarının öntest ve sontest puanlarına bakılarak arada çok az bir değişikliğe yol açtığı görülmüştür. Buna göre, öz düzenlemeli jigsaw IV tekniğinin ve de geleneksel yöntemlerin öğrencilerin İngilizce

derslerine karşı tutumları üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı, ancak yine de ortaya çıkan farkların deney grubunun lehine olduğu sonucu ortaya çıkarılmıştır. Bu nedenle bu süreçte, öğrencilerin kendi hedefleri çerçevesinde kendi planlarını yapmalarına, akranlarıyla birlikte çalışmalarına ve süreç sonunda kendilerini değerlendirerek düzeltmelerine fırsat sunan öz düzenlemeli ve işbirliğine dayalı öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.

3) Deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında, öz düzenlemeli sürecin evrelerini bağımsız çalışmalarında da kullandıkları, yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, öğrencilerin öz düzenlemeli ve işbirliğine dayalı öğrenme becerilerini geliştirmelerini sağlayacak ders içi veya ders dışı aktivite ve faaliyetlere, araştırma ödevleri ve projelere daha sık yer verilmelidir. Ilgaz, (2011)'a göre öğrencilerin öz düzenlemelerini geliştirmek için öğretmenler onları, günlük, düzenli not ve defter tutmaya yönlendirmelidir. Öğrencilerin ve aynı zamanda öğretmenlerin motivasyonlarını yükseltmek ve daha fazla bilgilendirmek için seminer, kurs, sempozyum vb. etkinliklere daha fazla zaman ayrılmalıdır.

Öz düzenlemeli ve işbirliğine dayalı öğrenme, uzun yıllardan bu yana Amerika, Uzakdoğu ve Avrupa'da birçok araştırmaya konu olmuştur. Yurt dışında çok sayıda araştırma bulunmasına rağmen, ülkemizde bu konuda yapılmış fazla sayıda çalışmaya rastlanmaması, öz düzenlemeli ve işbirliğine dayalı öğrenmeye yönelik araştırmaların sayısının çoğalmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle ülkemizde de öğrencilerin birlikte çalışarak kendi öğrenme ortamlarını düzenleyebildikleri ortamların etkililiğinin sınındığı araştırmalara daha fazla yer verilmelidir.

B) Gelecek Araştırmalara İlişkin Öneriler

Gelecek araştırmalar için şu önerilerde bulunulabilir:

1. Bu çalışma diğer derslerde cinsiyet değişkeni de baz alınarak yapılabilir.
2. Çalışma, öz düzenlemeli jigsaw IV tekniğinin işlerliğini ve yararlılığını ölçecek denenceler oluşturularak, nitel bir çalışma şeklinde yapılabilir.

3. Öz düzenlemeli jigsaw IV tekniğinin öğrencilerin motivasyonu üzerinde ne kadar etkili olduğuna ilişkin çalışmalar yapılabilir.

4. Öz düzenleme ile öğrencilerin üst bilişsel düşünme becerilerinin nasıl geliştirilebileceğine dair çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Kamile (1993); “İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarısı, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkileri,” *I. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 25-28 Eylül, Ankara, s. 187-201.
- Açıkgöz, Kamile (2003); *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- Akar, Nurgun (2005); *Teaching Grammar, Bridging the Gap between Theory and Practice*, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- Aksan, Doğan (2003); *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim I-II-III*, TDK Yayınları, Ankara.
- 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.
- Amberg, Julie S. ve Deborah J. Vause (2009); *American English: History, Structure, and Usage*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Arslan, Ali (2011); “Ayrılıp Birleşme IV Tekniğinin Erişkiye, Öz Yeterlik İnancına ve Öz Düzenleme Becerisine Etkisi,” *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 7, Sayı 13, s. 369-385.
- Audu, Anebi R. P. (1996); “Problem Solving Method in Teaching Social Studies: The Affective Domain,” *Department Of Education Ahmadu Bello University Zaria*, <http://kubanni.abu.edu.ng:8080/jspui/handle/123456789/3590>, (Erişim Tarihi: 15.06.2013).
- Avşar, Züleyha ve Seçil Alkış (2007); “İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Birleştirme I Tekniğinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Öğrenci Başarısına Etkisi,” *Elementary Education Online*, Cilt 6, Sayı 2, s. 197-203.
- Bandura, Albert (1991); “Social Cognitive Theory of Self-Regulation,” *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Sayı 50, s. 248-287.
- Bandura, Albert (1993); “Perceived Self Efficacy in Cognitive Development and Functioning,” *Educational Psychologist*, Cilt 28, Sayı 2, s. 117-148.
- Bandura, Albert (1997); *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, Freeman, New York.
- Barnard-Brak, Lucy, William Y. Lan ve Valerie Osland Paton (2010); “Profiles in Self-Regulated Learning in the Online Learning Environment,” *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, Cilt 11, Sayı 1, s. 61-80.

- Büyüköztürk, Şener, Ebru Kılıç Çakmak, Özcan Erkan Akgün, Şirin Karadeniz ve Funda Demirel (2008); *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi, Ankara.
- Celce-Murcia, Marianne (2002); "Teaching English as a Second or Foreign Language," *Boston, MA: Heinle&Heinle*, Cilt 5, Sayı 4, s. 251-266.
- Cheng, Eric C. K. (2011); "The Role of Self-Regulated Learning in Enhancing Learning Performance" *The International Journal of Research and Review* Cilt 6, Sayı 1.
- Chye, Stefanie, Richard Walker ve Ian David Smith (1997); "*Self-Regulated Learning in Tertiary Students: The Role of Culture and Self-Efficacy on Strategy Use and Academic Achievement*", www.aare.edu.au/97pap/chyes350.html (Erişim Tarihi: 15.10.2013).
- Çetin, Sevda ve Selahattin Gelbal (2008); "Öz Düzenlemeli Öğrenme Üzerine Bir Çalışma," *8th International Educational Technology Conference*, 6-8 Mayıs, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir, s. 1101-1104.
- Çetintaş, Betül (2010); "Türkiye’de Yabancı Dil Eğitim ve Öğretiminin Sürekliliği," *Journal of Language and Linguistic Studies*, Cilt 6, Sayı 1, s. 68.
- Çiltaş, Alper (2011); "Eğitimde Öz-Düzenleme Öğretiminin Önemi Üzerine Bir Çalışma," *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 3, Sayı 5, s. 1-11.
- Cleary, Timothy J. ve Barry J. Zimmerman (2004); "Self-Regulation Empowerment Program: A School-Based Program to Enhance Self-Regulated and Self-Motivated Cycles of Student Learning," *Psychology in the Schools*, Cilt 41, Sayı 5, s. 537–550.
- Çolak, Esmâ (2006); "*İşbirliğine Dayalı Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarına, Akademik Başarılarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi*," Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, Özcan (2004); *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Özcan (2005); *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme: Öğretme Sanatı*, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Özcan (2010); *Eğitimde Program Geliştirme*, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Doğanay, Ahmet (2010); *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, PegemA Yayıncılık, Ankara.

- Doğru, Mustafa ve Sıla Ünlü (2012); “Jigsaw IV Tekniği Kullanımının Fen Öğretiminde Öğrencilerin Motivasyon, Fen Kaygısı ve Akademik Başarılarına Etkisi,” *Mediterranean Journal of Humanities*, Cilt 2, Sayı 2, s. 57-66.
- Doymuş, Kemal ve Ümit Şimşek (2007); “Kimyasal Bağların Öğretilmesinde Jigsaw Tekniğinin Etkisi ve Bu Teknik Hakkında Öğrenci Görüşleri,” *Milli Eğitim Dergisi*, Cilt 173, Sayı 1, s. 231-244.
- Duman, Bilal (2011); *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Eggen, Paul ve Don Kauchak (2011); *Educational Psychology: windows on classrooms*, Merrill Perintice Hall, New Jersey.
- Eker, Cevat (2012); “Öz Düzenleme Sürecinde Günlüklerin Eğitici İşlevi,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ghaith, Ghazi (2003); “Effects of the Learning Together Model of Cooperative Learning on English as a Foreign Language Reading Achievement, Academic Self-Esteem, and Feelings of School Alienation,” *Bilingual Research Journal*, Cilt 27, Sayı 2, s. 451-474.
- Gömlüksiz, Mehmet Nuri ve Demet Demiralp (2012); “Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi,” *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 11, Sayı 3, s. 777-795.
- Hedeen, Tim (2003); “The Reverse Jigsaw: A Process of Cooperative Learning and Discussion,” *Teaching Sociology*, Cilt 31, Sayı 3, S. 325-332.
- Holliday, Dwight C. (2000); *The Development of Jigsaw IV in a Secondary Social Studies Classroom*, Eric Digest, Indiana US.
- Holliday, Dwight C. (2002); *Jigsaw IV: Using Student/Teacher Concerns to Improve Jigsaw III*, Eric Digest, Indiana US.
- Huber, Günter L. ve Renate Eppler (1990); “Team Learning in German Classrooms: Processes and Outcomes,” *Cooperative learning: Theory and Research*, Praeger, Newyork.
- Ilgaz, Gökhan (2011); “İlköğretim Öğrencilerinin Fen Ve Teknoloji Dersi Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri, Öz-Yeterlik ve Özerklik Algularının İncelenmesi,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İsrael, Eli (2007); “Öz Düzenleme Eğitimi, Fen Başarısı ve Öz Yeterlik,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Johnson, David W., Roger T. Johnson ve Edythe Johnson Holubec (1994); *The New Circles of Learning: Cooperation in the Classroom and School*, ASCD Publications, US.
- Johnson, David W. ve Roger T. Johnson (1999); *Learning Together and Alone Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*, Pearson, US.
- Johnson, David W., Roger T. Johnson ve Mary Beth Stanne (2000); “*Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*,” <http://tablelearning.com>, (Erişim Tarihi: 11.10.2013).
- Joo, Young Ju, Mimi Bong ve Ha Jeon Choi (2000); “Self-Efficacy for Self-Regulated Learning, Academic Self-Efficacy, and Internet Self-Efficacy in Web-Based Instruction,” *Educational Technology Research and Development*, Cilt 48, Sayı 2, s. 5-17.
- Kagan, Spencer (1994); *Cooperative Learning*, Kagan Publishing, San Clemente-US.
- Karapirirler, Ertan (2006); “*Özel İlköğretim Okullarında İkinci Yabancı Dil Öğretimi*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Katılmış, Ahmet (2002); “*İşbirlikli Öğrenme Ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularındaki Başarı Ve Hatırda Tutma Düzeyleri Üzerindeki Etkileri*,” Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, Ümit Ünsal (2007); “*İlköğretim I. Kademe İngilizce Derslerinde Oyun Tekniğinin Erişiye Etkisi*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Kocabaş, Ayfer ve Güzide Uysal (2006); “İlköğretimde İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretiminde Sınıf Atmosferi ve Şarkı Söyleme Becerileri Üzerindeki Etkisi,” *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyum Bildirisi*, 26-28 Nisan, Pamukkale Denizli, s. 1-7.
- Koenraad, Kuiper ve W. Scott Allan (1996); *An Introduction to English Language: Sound, Word and Sentence*, Macmillan Press, London.
- Lukosch, Stephan (2007); “Facilitating Shared Knowledge Construction in Collaborative Learning,” *Informatica Groupware: Design, Implementation, and Use*, Cilt 31, s. 167-174.
- Maltepe Üniversitesi (2012); “*Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık Sınıfı ve Yabancı Dil Dersleri Yönergesi*,” [http://www.maltepe.edu.tr/sites/default/files/files/yabdilyonerge\(1\).pdf](http://www.maltepe.edu.tr/sites/default/files/files/yabdilyonerge(1).pdf) (Erişim Tarihi: 19.12.2012).

- Mengduo, Qiao ve Jin Xiaoling (2010); "Jigsaw Strategy as a Cooperative Learning Technique: Focusing on the Language Learners," *Harbin Institute of Technology Chinese Journal of Applied Linguistics*, Cilt 33, Sayı 4, s. 113-125.
- Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği (2006); *T.C. Resmi Gazete*, Sayı 26184, 31 Mayıs 2006.
- Ministry of Education (2006); *The Ontario Curriculum Grades 1-8 Language*, <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/language18currb.pdf> (Erişim Tarihi: 20.01.2013).
- Montalvo, Fermín Torrano ve María Carmen Gonzales Torres (2004); "Self-Regulated Learning: Current and Future Directions," *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Cilt 2, Sayı 1, s. 1-34.
- Nota, Laura, Salvatore Soresi ve Barry J. Zimmerman (2004); "Self-Regulation and Academic Achievement and Resilience: A Longitudinal Study," *International Journal of Educational Research*, Cilt 41, Sayı 3, s. 198-215.
- Oruç, Ayşe (2012); "Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Okuduğunu Anlamaya Tutuma Ve Üst Bilişsel Düşünmeye Etkisi," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Özer, Mehmet Akif (2005); "Etkin Öğrenmede Yeni Arayışlar: İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Buluş Yoluyla Öğrenme," *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 35, s. 105-131.
- Özkasap, Mehtap (2009); "An Exploration of Self-Efficacy Beliefs for Self-Regulated Learning and Perceived Responsibility for English Learning of EFL Students in a Turkish University," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Parrott, Martin (2000); *Grammar for English Language Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Pintrich, Paul R. ve Elisabeth V. De Groot (1990); "Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance," *Journal of Educational Psychology*, Cilt 82-1, Sayı 2, s. 33-40.
- Pintrich, Paul R., David A. F. Smith, Teresa Garcia ve Wilbert J. McKeachie (1991); *A Manuel for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*, Eric Digest, Washington D.C. US.
- Pintrich, Paul R. (1999); "The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self-Regulated Learning," *International Journal of Educational Research*, Sayı 31, s. 459-470.
- Pintrich, Paul R. (2000); *The Roal of Goal Orientation in Self-Regulated Learning*, California Academic Press, San Diego.

- Pintrich, Paul R. ve Dale H. Schunk (2002); *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*, 2nd Edition, Upper Saddle River, New Jersey.
- Richards, Jack C. ve Theodore S. Rodgers (2001); *Approaches and Methods in Language Teaching*, 2nd Edition, Cambridge University Press, Cambridge.
- Sağırılı, Meryem Özturan, Alper Çiltaş, Esra Azapağası ve Kıymet Zehir (2010); “Yüksek Öğretimin Öz Düzenlemeyi Öğrenme Becerilerine Etkisi,” *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt 18, Sayı 2, s. 587-596.
- Sağırılı, Meryem Özturan ve Esra Azapağası (2009); “Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmede Öz Düzenlemeyi Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi,” *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 42, Sayı 2, s. 129-161.
- Sarı, Aylin ve Orhan Akınoğlu (2009); “Öz-Düzenlemeli Öğrenme: Modeller ve Uygulamalar,” *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 29, Sayı 29, s. 139-154.
- Sarıca, Gülçin Nagehan ve Nadire Çavuş (2009); “New Trends in 21st Century English Learning,” *World Conference on Educational Sciences: New Trends and Issues in Educational Sciences*, Cilt 1, Sayı 1, s. 439-445.
- 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, s. 14-28.
- Sharan, Shlomo (1990); *Cooperative Learning: Theory and Research*, Praeger Publishers, New York.
- Slavin, Robert E. (1985); *An Introduction to Cooperative Learning Research*, Plenum Press, New York.
- Slavin, Robert E. (1995); *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice*, 2nd Edition, Allyn and Bacon, Boston.
- Slavin, Robert E., Nancy Madden ve Robert Stevens (1989/1990); “Cooperative Learning Models for the 3 Rs,” *Educational Leadership*, Cilt 47, Sayı 4, s. 22-28.
- Sönmez, Veysel (2010); *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Stahl, Robert J. (1994); *The Essential Elements of Cooperative Learning in the Classroom*, Eric Digest, US.
- Şimşek, Ümit (2007); “Çözümler ve Kimyasal Denge Konularında Uygulanan Jigsaw ve Birlikte Öğrenme Tekniklerinin Öğrencilerin Maddenin Tanecikli Yapıda Öğrenmeleri ve Akademik Başarıları Üzerine Etkisi,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Tok, Hidayet ve Sebahattin Arıbaş (2008); “Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Yabancı Dil Öğretimi,” *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 9, Sayı 15, s. 205–227.
- Topsakal, Ünsal U. (2010); “8. Sınıf ‘Canlılar İçin Madde Ve Enerji’ Ünitesi Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Ve Tutumuna Etkisi,” *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 11, Sayı 1, s. 91-104
- Tortop, Hasan. S. ve Cevat Eker (2014); “Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlilikleri ile Fen Öğrenimi Öz-Düzenlemeli Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,” *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 22, s. 168-184
- Tunç, Sabiha Özgür (2003); “*Use of Language Learning Strategies in Relation to Student Characteristics at Başkent University*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Üredi, Işıl ve Lütfi Üredi (2005); “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü,” *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 2, s. 250-260.
- Üredi, Işıl ve Lütfi Üredi (2007); “Öğrencilerin Öz-Düzenleme Becerilerini Geliştiren Öğrenme Ortamlarının Oluşturulması,” *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 2.
- Weidman, Rob ve Michael J. Bishop (2009); “Using The Jigsaw Model to Facilitate Cooperative Learning in an Online Course,” *Quarterly Review of Distance Education*, Cilt 10, Sayı 1, s. 51-64.
- Woolfolk, Anita E. (2001); *Educational Psychology*, 8th Edition, Allyn and Bacon, Boston.
- Yapıcı, İ. Ümit, Murat Hevedanlı ve Behçet Oral (2009); “İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Tohumlu Bitkiler Sistematiği Laboratuvarı Dersine Yönelik Tutum ve Başarıya Etkisi,” *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 26, s. 63-69.
- Yıldırım, Ali ve Hasan Şimşek (2006); *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 6. Baskı, Seçkin Yayınları, Ankara.
- Yıldız, Nazlı (2001); “*İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim 7.Sınıf Matematik Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Zimmerman, Barry J. (1989); “A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning,” *Journal of Educational Psychology*, Cilt 3, Sayı 81, s. 329-339.

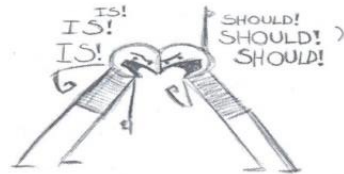
- Zimmerman, Barry J., Albert Bandura and Manuel Martinez-Pons (1992); "Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting," *American Educational Research Journal*, Cilt 29, s. 663-676,
- Zimmerman, Barry J. (2001); *Theories of Self Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis*, 2nd Edition, Lawrence Erlbaum Associates, London.
- Zimmerman, Barry J. (2005); *Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective*, California Academic Press, San Diego.
- Zimmerman, Barry J. (2008); "Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects," *American Educational Research Journal*, Cilt 45, Sayı 1, s. 166-183.

EKLER**Ek-1: "Should, Can, May, Must" Konulu Çalışma Kağıtları**

MELTEM

MODAL VERBS

"SHOULD"



ve önerilerde tavsiyelerde kullanılır.

"Should" is most commonly used to make recommendations or give advice. It can also be used to express obligation as well as expectation.

Use of "Should"

Subject+should+main verb

Subject	Auxiliary verb	Main verb
+ He	should	go to bed.
- He	should not	go to bed.
	shouldn't	go to bed.
? *Should	he	go to bed?

*Question form

Affirmative Form of "Should"

Modal Verb	Functions	Affirmative	Examples
SHOULD	Expresses: <i>öneri</i> • Recommendation • Advice <i>tavsiye</i> • Obligation <i>neçer</i> • Expectation <i>umut</i>	• When you go to Berlin, you should visit the palaces. • You should focus more on your family and less on work. • I really should be in the office by 7:00 AM. • By now, they should already be in Dubai.	<i>yapmak zorunda bulunuyorlar</i> <i>şu anda onlar dubaide duralar, zaten</i>

EXERCISES

A. Make sentences with the given words .

- with /people/should/cholesterol/high/foods/eat/low-fat
People with high cholesterol should eat low fat foods
- should/at/I/be/home/09:00/before.
I should be at home before 9.00
- take/notes/some/the/during/she/lesson/should.
She should take some notes the during lesson
- homework/you /do/your/should/in/time.
You should do your homework in-time
- come/he/should/meeting/to/the.
He should come to the meeting.

B. Write advices for each situation with "should".

Example: *Your friend looks very tired.
-You should go home and rest.

- Your friend have a headache.
You should take an aspirin
- Your friend works a lot and doesn't have time to rest.
You should have a break
- Your best friend put on weight.
You should try to lose weight.
- Your friend plans to go Antalya.
You should take a sunscreen
- Your friend can't get good grades in English class.
You should go to English course

Negative Form of "Should"

Modal Verb	Functions	Examples	
		Negative	
SHOULD NOT (SHOULDN'T)	Expresses:		
	<ul style="list-style-type: none"> Recommendation Advice Obligation Expectation 	<ul style="list-style-type: none"> Sarah shouldn't smoke so much. You shouldn't focus more on work than your family. NO NEGATIVE FORMS Susan shouldn't arrive in New York until next week. 	

EXERCISES

A. Use should or shouldn't.

- You shouldn't be so selfish. *bencil*
- I don't think you should smoke so much.
- You should exercise more.
- I think you should try to speak to her. *aşırı kilo*
- You are overweight. You should go on a diet.
- Where should we park our car?
- You should never speak to your mother like this.
- The kids shouldn't spend so much time in front of the TV.
- Should I tell her the truth or should I say nothing?
- I think we should reserve our holiday in advance.

NOTE: We do not use shouldn't where there isn't any obligation at all. Instead we use **don't have to** or **don't need to**.

Shouldn't = obligation mecburiyetlike kullanılmaz
onun yerine don't have to, don't need to kullanılır

B. Translate the sentences into Turkish.

- 1) Tavsiye verirken should kullanılır. Örnek cümleler: apply başvurmak
 • You should apply for that job.
 Bu iş için başvurmalısın. (Başursan iyi olur)
 • You should visit your parents.
 Sen aileni ziyaret etmelisin.

- You should take care of your children.
 Sen çocuklarını korumalısın.
 Mustafa olur. Tavsiye anlamı içerdiğinden should da kullanılır.

2) Zorunluluk durumlarda should kullanılır. Örnek cümleler:

- You should be at work now.
 Şimdi işte olmalısın.
 • You should brush your teeth after each meal.
 Her bir öğünden sonra dişlerini fırçalamalısın.
 • You should not drive fast.
 Hızlı sürmemelisin.

3) Olasılık içeren durumlarda should kullanılır. Örnek cümleler:

- The bus should be here soon.
 Bu yoldan geçecek olsa iyi olur.
 • They should be here by noon.
 Onlar öğlen bucağına olsa iyi olur.

4) Koşullu durumlarda should kullanılır. Örnek cümleler:

- If Tom should phone while I am out, tell him I'll phone him back later.
 Ben dışarıdayken Eğer Tom ararsa, sonra ona geri dönüşümü anlat.
 • I have left the clothes outside, if it should rain, can you bring it in?
 Kıyafetleri dışarıda bıraktım. Eğer yağmur yağarsa, onları içeri getirebilir misin?

5) "If I were you I should..." Eğer yerinde olsaydım ...

- If I were you I should buy that car.
 Eğer yerinde olsaydım, bu arabayı alırdım.
 • If I were you I shouldn't eat it.
 Eğer yerinde olsaydım, onu yemeyirdim.

Yes/No Question Form of "Should"

Should + subject + main verb ?

*-Sally: Mum, the weather is nice. **Should** I wear my coat?

(Anne hava güzel. Montumu giymem gerekir mi?) *Taksiyi biner mi?*

-Mother: No, you don't need to wear.
(Hayır, giymene gerek yok.)

*-Tom: Are we late, **should** we take a taxi?

(Geçtik mi, taksiyi binmemiz gerekir mi?) *should*

-Mary: Yes, we should take a taxi immediately.
(Evet, hemen bir taksiyi binsek iyi olur.)

*-Jack: It is very hot. **Should** I open the windows?

-Betty: Hava çok sıcak. Pencereleri açayım mı?

-WH Question(Interrogative) Form of "Should"

Wh- + should + subject + main verb ?

Wh- Soruları

• What should you do? *Ne yapmam gerekir?*

I should tell him everything.

• Where should you go for the application? *Uygulama için nereye gitmem gerekir?*

I should go to Ankara for the application.

• Whom should you phone? *Kime aramam gerekir?*

I should phone Mr. Smith.

• Who should work at Night Shift today?

Mr. Green should work.

• How should he come here? *Buraya nasıl gelmem gerekir?*

He should come fast.

B. Write five questions of your own with their answers.

1. What should you do on weekend?
We should meet our friend.
2. Should I take an umbrella?
Yes, you should take an umbrella because it is raining.
3. Where should we eat lunch?
We should eat at home because I am tired.
4. What should I do if I have a toothache?
You should go to a doctor.
5. What would you do if you were me?
I should buy a new car.

BETTER
CUTTER

MODAL VERBS

"CAN"



Can is an auxiliary verb, a modal auxiliary verb. We use **can** to:

- talk about ability
- make offers and requests
- ask for or give permission (214)
- talk about possibility (214)
- talk about opportunity (214)

Structure of Can

subject + can + main verb

The main verb is always the bare infinitive (infinitive without "to").

	subject	auxiliary verb	main verb	
+	I	can	swim	well.
-	He	cannot can't	swim	well.
?	Can	you	swim	well?

Notice that:

- There is only one form of **can**.
- The main verb is **always** the bare infinitive (without "to"). We can not say;

I can ~~to~~ swim well.

Use of "Can"

Affirmative Form of "Can"

Modal Verb	Functions	Examples
		Affirmative
CAN	Expresses:	
	<ul style="list-style-type: none"> • Ability • Offer • Permission • Possibility • Opportunity 	<ul style="list-style-type: none"> • He can play basketball very well. • I can give you a lift to the station if you like. • You can leave after the meeting. • My best friend can come to my hometown on holiday. • I have some free time. I can help her now.

EXERCISES

A. Make sentences with the given words.

1. they/game/on/finish/time/can/the.
They can finish the game on time.
2. can/open/you/the/if/you/window/want.
If you can, you can open the window.
3. best/can/come/the/to/tonight/my/party/friend.
My best friend can come to the tonight.
4. cake/I/for/can/make/a/you.
I can make a cake for you.
5. drive/he/his/car/father's/can/easily.
He can drive his father's car easily.



B. Write five sentences of your own with the affirmative form of 'can'.

Example: You **can** use your cellphone in this restaurant.

1. We can swim in the summer.
2. I can play basketball in the park.
3. You can sun on the beach.
4. While we can have breakfast, we can read a newspaper.
5. After I can study lesson, I can ride a bike.

Negative Form of "Can"



Modal Verb	Functions	Examples	
		Negative	
CAN NOT (CAN'T)	Expresses: • Ability • Permission • Impossibility • Opportunity	• A newborn baby <u>can not</u> walk.	
		• You <u>can not</u> smoke in this room. • The lights are off. They <u>can not</u> be at home. • I don't have any time. I <u>can't</u> help her now.	

EXERCISES

A. Make sentences with the given words .

- because/ the/ crowd/ speaker/ can't/ hear/ Susan/ the/ is/ cheering/ loudly / so.
...Susan can't hear the speaker because the crowd is cheering so loudly.
- speak/ can't/ English / fluently/ he.
He can't speak English fluently.
- can't/ very/dance/ well/ they.
They can't dance very well.
- do/ you/ whatever/ you/ can't/ here/ want.
Whatever you want, you can't do here.
- you/ if/ can't/ successful/ don't/ enough/ study/ you/ be.
If you don't enough study, you can't be successful.

B. Write sentences with can't according to the situation:

Example: She is not at home; she can't answer the phone now.

- I don't know the answer; I can't pass this exam.
- She is not good at the piano; she can't play piano.
- This test is very difficult; the students can't pass this test.
- Maria can speak English but she can't speak German.
- You are very nervous; you can't be sweet.
- Juan is not a good tennis player; Juan can't play tennis.

C. Write five sentences of your own with the negative form of 'can' .

Example: It's very noisy here. I can't hear you very well.

- This place is very crowded. I can't walk.*
- The exam is very difficult. I can't pass.*
- The weather is very cold. I can't eat ice-cream.*
- When I am late, I can't come in class.*
- The sea is deep. I can't swim.*

Yes/No Question Form of "Can"

Modal Verb	Functions	Examples	
		Question	
CAN? CAN'T?	Expresses: • Ability • Permission • Possibility • Offer • Request	<u>Can</u> you hold your breath for more than a minute?	
		<u>Can't</u> you run fast? <u>Can</u> I smoke here? <u>Can't</u> I use your mobile phone? <u>Can</u> they be at home now? <u>Can't</u> he be in his Office? <u>Can</u> I do that for you? <u>Can</u> I have a glass of water, please?	

EXERCISES

A. Make sentences with the given words .

- you/ easily/ way/ your/ can/ in/ find/ the/ dark?
Can you find your way in the dark easily?
- I/ can/ question/ ask/ a?
Can I ask a question?
- can/ very/piano/ well/ the/ you/ play?
Can you play the piano very well?
- take/ you/ my/ can/ message?
Can you take my message?
- you/ speak/can't/ languages/ different?
Can't you speak different languages?

C. Write five sentences of your own with the yes/no question form of 'can'.

Example:



A: Can you sing a song?
B: Yes, I can.



1.

A: Can you play football?
B: No, I can't.



2.

A: Can he walk?
B: No, he can't.



3.

A: Can he drive a car?
B: Yes, he can.



4.

A: Can they cook?
B: Yes, they can.



5.

A: Can she study?
B: Yes, she can.



6.

A: Can he swim?
B: No, he can't.

What can you do?



-WH Question(Interrogative) Form of "Can"

-Wh Question Word	Modal Verb	Examples
Which	CAN CAN'T	Which <u>sport</u> activities can you do?
Where		Where can you go easily?
When		When can we meet next time?
What time		What time can you be here?
What		Why can't you speak English fluently?
Why		

EXERCISES

A. Write questions for the given answers.

- A: What can you do tomorrow?
B: We can go to the seaside tomorrow.
- A: Which languages can you speak?
B: I can speak English, German and Spanish.
- A: How many can you hold your breath?
B: I can hold my breath for a minute.
- A: Which sport activities can you play?
B: I can play tennis very well.
- A: Where can you go this summer?
B: Let's see. How about Paris? We can go to there this summer.

Consu kibarık

MODAL VERBS

"MAY"



Aynca Rica iainlerin
vaimok kullerir.

"May" is most commonly used to express possibility. It can also be used to give or request permission, although this usage is becoming less common.

Structure of May

subject + can + main verb

and fill.

Use of "May"

olumu Affirmative Form of "May"

Modal Verb	Functions	Affirmative	Examples
May	Expresses: <ul style="list-style-type: none"> Possibility <i>olanda</i> Give permission <i>izn ugnak</i> Purpose <i>amaç</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Cheryl <u>may</u> be at home, or perhaps at work. <i>oudede olabılır. olonak</i> Johnny, you <u>may</u> leave the table when you have finished your dinner. <i>izn vermiş.</i> I buy a ticket for the theatre beforehand so that I <u>may</u> sit near the stage. <i>Sahne</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <i>oudede olabılır. olonak</i> <i>izn vermiş.</i> <i>Sahne</i>

EXERCISES

A. Make sentences with the given words.

- you/leave/now/wish/you/it/may. *It is time to leave now.*
- may/study/students/the/in/library/nine/six/to/from. *Students study in the library from six to nine.*
- turn on/may/you/the/ff/want/radio/you/to. *You may turn on the radio.*
- here/you/sit/may. *You may sit here.*
- good/mark/the/exam/English/I/may/a/get/in. *I may get a good mark in the English Exam.*

B. Write five sentences of your own with the affirmative form of 'can'.

- Example: You may use your cellphone in this restaurant.
- I may use my computer in this night.*
 - I may go to school in the morning.*
 - I may go to school but I may love her.*
 - I may go to school this night.*
 - I may go to school this night.*

Negative Form of "May"

Tense	Modal	Form
Simple Present	I <u>may not</u> play football.	I am not allowed to play football.

Examples: -He may not come with us. - Bizimle gelmeyebilir.

-It may not rain today. - Bugün yağmur yağmayabilir.

-They may not be at home. - Evde olmayabilirler.

şimdi = should
 zorunlu = must → olmalı (yazıkla)

Yes/No Question Form of "May"

• Permission-Request (izin, rica)	May I borrow your eraser? May I make a phone call?
--------------------------------------	---

Examples: -May I use your bathroom? - Banyonuzu kullanabilir miyim? *Yes you may.*
- May I sit next to you? - Yanınıza oturabilir miyim?
- May I please open the door? - Lütfen kapıyı açabilir miyim?
- May he play football. - Futbol oynayabilir mi?

SUMMARY = Özet:

1. İzin isterken/verirken (Ask for/ give permission-request):

May I come in? - İçeri gelebilir miyim?

You may leave when you finish? - Bitirince ayrılabilirsin.

2. Olasılık- makul tahminlerde (Probability-reasonable guess):

Don't touch it! It may be hot. - Ona dokunma! Sıcak olabilir.

3. Zıtlık göstermeye hazırlanırken (Getting ready to show contradiction):

She may not be very pretty, but she is very good at his job. Çok şirin olmayabilir ama işinde çok iyi.

4. Dileklerde (Desire, wish):

May she rest in peace! - Huzur içinde yatsın!

Exercise: Translate into Turkish

May I sit down?
- Oturabilir miyim?

You may sit down.
- Oturabilirsin.

May I see him?
- Onu görülebilmeyim?

May I take your pen?
- Senin kalemimi alabilir miyim?

May I read this book?
- O kitabı okuyabilir miyim?

I may go.
- Gidebilir miyim.

I may not go.
- Gidemeyebilirim.

The weather is very nice this morning but it may rain this afternoon.

- Bu sabah hava çok güzel ama öğleden sonra yağmur
She may be late tonight.

- O gece geç gelebilir.

yağabilir.

I may stay in my friend's home tonight.

- Arkadaşımın evinde kalacağım bu gece

They may go to England by plane.

- Uçakla İngiltereye gidebilirler.

But I may go by train.

- Trenle gidebilir.

I think so when I may go

Yeliz Başar

MODAL VERBS

"MUST"



Structure of Must

Must is a modal auxiliary verb. It is followed by a main verb. The structure is:

subject + **must** + main verb

The main verb is the base verb (infinitive without "to").

Look at these examples:

subject	auxiliary must	main verb	
I	must	go	home.
You	must	take	notes.
We	must	speak	silently.

ave pitmeliyim
not tutmalıyım

Like all auxiliary verbs, **must** CANNOT be followed by **to**. So, we say:

- I must go now. (*not* *I must to go now.)

Use of Must

kesisel zorunluluk.

In general, **must** expresses **personal** obligation. It is the idea of the person speaking. **Must** expresses what the **speaker** thinks is necessary or essential. **Must** is **subjective**. Look at these examples:

- I **must** stop smoking.
- You **must** study English.
- He **must** be careful.

We can use **must** to talk about the **present** or the **future**. Look at these examples:

- I **must** go now. (present) *Simdi gitmeliyim*
- I **must** call my mother tomorrow. (future) *Yarın annemi aramalıyım*

***We cannot use **must** to talk about the **past**. We use **have to** to talk about the past.

Affirmative Form of "Must"

Modal Verb	Functions	Examples	
		Affirmative	
MUST	Expresses: <i>zorunlu</i> • Obligation • Necessity • Prediction • Deduction <i>-lamak, -mek</i>	You must obey the traffic rules. <i>trafik kurallarına uymalıyım</i>	
		You must study a lot to pass your difficult exam. <i>zor sınavı geçmek için çok çalışmalıyım</i>	
		She looks terrible. She must be ill. <i>Barbar görünüyor, hastası olmalı</i>	

EXERCISES

A. Make sentences with the given words.

- you/speak/during/exam/mustn't/the. *Exam sırasında konuşmamalıyım.*
- can/open/you/the/If/you/window/want. *If you want, you can open the window.*
- best/can/come/the/to/tonight/my/party/friend. *My best friend can come to the party tonight.*
- take/I/for/can/make/a/you. *I can make a cake for you.*
- drive/he/his/car/father's/can/easily. *He can drive his father's car easily.*

Negative Form of "Must"



Must not, Mustn't (prohibition) *yasak.*

We use must not to say that something is not permitted or allowed, for example:

- Passengers **must not** talk to the driver.

Modal Verb	Functions	Negative	Examples
MUSTN'T	Expresses: <ul style="list-style-type: none"> Prohibition 	You mustn't smoke in this building.	<i>Bu binada sipara içmemelisin.</i>

Structure of "Must not"

Must is an **auxiliary verb**. It is followed by a **main verb**. The structure for **must not** is:

subject + **must not** + main verb

The main verb is the base verb (infinitive without "to").

Must not is often contracted to **mustn't**.

Look at these examples:

subject	auxiliary must + not	main verb	
I	mustn't	forget	my keys.
You	mustn't	disturb	him.
Students	must not	be	late.

*anahtarımı unutmuş
iyim.
ona karışmamasın
öğrenciler geç
kalmamalı*

***Must** CANNOT be followed by "to". So, we say:

- You **mustn't** arrive late. (**not** You **mustn't to** arrive late.)

Use of Must not

Must not expresses prohibition - something that is **not permitted, not allowed**. The prohibition can be subjective (the speaker's opinion) or objective (a real law or rule). Look at these examples:

- I **mustn't** eat so much sugar. (subjective) *çok şekerli yememeliyim*
- You **mustn't** watch so much television. (subjective) *çok televizyon izleme*
- Students **must not** leave bicycles here. (objective) *100*
- Policemen **must not** drink on duty. (objective) *polisler görevde içmemelidirler.*

We can use **must not** to talk about the **present** or the **future**:

- Visitors **must not** smoke. (present) *ziyaretçiler sipara içmem*
- I **mustn't** forget Tara's birthday. (future) *Taranın doğum gününü unut*

We cannot use **must not** to talk about the **past**. We use other structures to talk about the past, for example:

- We were not allowed to enter. *içerememi*
- I couldn't park outside the shop. *dukkana dışarıya park edemedim*






EXERCISES

A. Make sentences with the given words.

- you/speak/during/exam/mustn't/the.
Sınav zamanında konuşmamalıyım.
- mustn't/leave/classroom/the/before/the/bell/rings/students.
Çan çalana kadar sınıftan çıkmamalıyım.

Student's mustn't leave the classroom before ringing the bell
 3. aloud/mustn't/you/talk/in/library/the. You mustn't talk aloud in the library
 4. tell/you/likes/mustn't. You mustn't tell lies.
 5. drive/he/too/in/fast/city/the/mustn't. He mustn't drive too fast in the city






B. Make sentences about the given pictures.

1.  You mustn't smoke
2.  You mustn't park.
3.  You mustn't call the phone.
4.  You mustn't do fishing.
5.  You mustn't laugh.

Must and Mustn't

Write a sentence for each picture using must or mustn't.

Example: You mustn't run

1.  You mustn't run ring bell
2.  You mustn't throw waste.
3.  You mustn't touch to switch
4.  You mustn't call phone.
5.  You mustn't smoke

© Copyright 2011 Broccoli.com. Make a Sentence

Question Form of "Must"

We use must :

-To learn the wishes or intentions of the man we are talking to.

Examples:

- Must I open the windows? - Pencereleeri açmak zorunda mıyım?

- Why must you see him? - Onu niçin görmem gerekiyor?

- What must we do to be successful? - Başarılı olmak için ne yapmalıyız?

Ek-2: Form-1

Bu form kendinizi ve çalışmanızı planlamanız amacıyla hazırlanmıştır. Sorulara sizin için doğru olan cevapları veriniz.

Adı ve Soyadı :
Sınıfı :

(Öz Düzenleme Ön Görü/Planlama Evresi)

1. Hangi dilbilgisi (grammar) konusuna çalışıyorum?

2. Çalışacağım konuyla ilgili hedeflerim neler?

.....
.....
.....

3. Çalışmamın sonucunda hedeflerime ulaşabileceğime inanıyor muyum? Bu hedeflerime ulaşmak için istekli miyim?

.....
.....
.....

4. Hedeflerime ne kadar sürede ulaşabilirim?.....

5. Çalışmamın sonucunda hangi notu almak istiyorum?.....

6. Hedefime ulaşmak için öğrenme stratejilerinden aşağıda işaretlediklerimi kullanmayı düşünüyorum;

..... Kendi kendini değerlendirme

..... Çevreyi düzenleme

..... Organize etme ve aktarma

..... Kendi kendini sonuçlandırma

..... Hedef belirleme ve planlama

..... Zihinsel tekrar

..... Bilgiyi araştırma

..... Sosyal yardım arama

..... Kayıt tutma ve izleme

..... Kayıtları gözden geçirme

7. Eğer hedefime istediğim sürede ulaşırsam kendimi nasıl ödüllendirmeyi düşünüyorum?

.....
.....
.....

Ek-3: Form-2

Bu form kendinizi ve performansınızı izlemeniz amacıyla hazırlanmıştır. Sorulara sizin için doğru olan cevapları veriniz.

Adı ve Soyadı :

Sınıfı :

(Performans Uygulama/İzleme/Kontrol Evresi)*Dikkat Odaklama:*

1. Dikkatimi toplayarak çalışmaya odaklanabiliyor muyum? Engeller var mı? Varsa neler?

.....

İzleme:

2. Çalışmaya başlamadan önce hedeflerime ulaşmak için seçtiğim öğrenme stratejilerini kullanıyor muyum? Bu stratejilerin başarıma faydası var mı?

.....

3. Çalışırken kendimi ve arkadaşlarımı teşvik ediyorum muyum?

.....

İzleme/Kontrol:

4. Çalışmaya başlamadan önce yaptığım planlamaya uyuyor muyum?

.....

Kontrol:

5. Bu çalışmamı nerede yapmaktayım? Nerede yaparsam daha başarılı olurum? Niçin?

.....

6. Eksikliklerimi ve hatalarımı fark edebiliyor muyum? Gidermek için neler yapabilirim?

.....

7. Çalışmamda anlamlı not tutabiliyor muyum yoksa baştan savma olan notlarımı evde çalışırken anlamakta zorlanıyor muyum?

.....

8. Çalışmada aldığım notları eve geldiğimde düzenleyip tekrar okuyorum muyum?

.....

9. Çalışmamı devam etmek için kendimi nasıl motive ettim?

.....

10. Çalışmamı yaparken;

.....Kelimeleri bilmediğim zaman dikkatim dağılıyor ve cümle yapısını anlayamıyorum.

.....Anlamını bilmediğim kelimelerin üzerinde durmayıp, metin içerisinde anlamaya çalışırsam daha başarılı olurum.

.....Not tutarsam daha iyi anlayacağımı düşünüyorum.

.....Problem yaşadığım durumlarda kendi çözüm yollarımla arkadaşlarımla çözüm yollarını karşılaştırmalıyım.

.....Arkadaşlarımla ders dışı konuşması dikkatimi dağıtıyor.

.....Çalışma ortamının başarıyı etkilediğini düşünüyorum.

Ek-4: Form-3

Bu form kendinizi değerlendirmeniz amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmalarınızı en doğru yansıtan seçeneğe (x) işareti koyunuz.

Öğrencinin;

Adı ve Soyadı :

Sınıfı :

(Öz Değerlendirme/Yansıtma)

ÖZ DEğERLENDİRME	EVET	HAYIR
1.Çalışmam boyunca belirlediğim stratejileri kullandım.		
2.Çalışmam boyunca değişik materyaller kullandım.		
3.Çalışmam boyunca kendimi ve arkadaşlarımı teşvik ettim.		
4.Çalışmam boyunca anlamadığım yerlerde arkadaşlarıma ve öğretmenime sorular sordum.		
5.Çalışmam boyunca zamanımı akılcıca kullandım.		
6.Çalışmam boyunca grup arkadaşlarıma çalışmalarında destek oldum.		
7.Çalışmanın sonunda hedeflediğim notu aldım.		
8.Çalışmamın sonunda aldığım not beni memnun etti.		
9.Çalışmamın sonunda belirlediğim hedeflere ulaştım.		
10.Çalışmamın sonunda konuyu öğrendim.		

Ek-5: Flash Kartlar



BOB HAS A TOOTHACHE.

WHAT DO YOU ADVISE HIM?



DAISY IS A FAT GIRL.

WHAT DO YOU SUGGEST HER?



surf



swim



blow a bubble



climb a tree

A: Can you swim?

B: Yes, I can. (No, I can't).

Ek-6: Görüşme Formu

Görüşme formunun soruları aşağıdaki şekildedir:

1. İşbirlikli öğrenme sürecinde kişisel olarak çalışmaktan sorumlu olduğunuz grammar konusu neydi?
2. İşbirlikli bir grupta birlikte çalışmanın, yeni bir grammar konusunu öğrenmeniz açısından size getirdiği faydalar nelerdir?
 - a. başarınıza olan etkileri nelerdir?
 - b. derse karşı olan ilginizde yarattığı farklılıklar nelerdir?
 - c. önceden koyduğunuz hedeflerinize ulaşmanızda sağladığı kolaylıklar nelerdir?
3. Öz düzenlemeli çalışmanın, yeni bir grammar konusunu öğrenmeniz açısından size getirdiği faydalar nelerdir?
 - a. başarınıza olan etkileri nelerdir?
 - b. derse karşı olan ilginizde yarattığı farklılıklar nelerdir?
 - c. önceden koyduğunuz hedeflerinize ulaşmanızda sağladığı kolaylıklar nelerdir?
4. İşbirlikli ve Öz düzenlemeli öğrenmeyi başka hangi derslerde kullanmayı düşünüyorsunuz?
 - a. Nasıl kullanırsınız?
5. Öz düzenlemeli öğrenmeden önceki çalışma tarzınızla şimdiki çalışma tarzınız arasında ne gibi farklılıklar oldu?
 - a. Çalışmanıza hazırlık aşaması açısından,
 - b. Hedef belirlemeniz açısından,
 - c. Kendinizi kontrol etme ve değerlendirme açısından,
 - d. Motivasyonunuz açısından.

Ek-7: Örnek Etkinlik Planı**ÖZ DÜZENLEMELİ JIGSAW IV TEKNİĞİNİN UYGULAMA TASLAĞI****ETKİNLİK PLANI:****Dersin Adı:** İngilizce**Konu:** Modals**Sınıf:** İngilizce Hazırlık C-12**Öğrenme Alanı:** Dil bilgisi (Grammar)**Beceriler :** Yeni bir grammar yapısıyla olumlu, olumsuz cümleler ve soru cümleleri kurabilme becerisi

- Hedefler:**
1. ‘ Should ’ yapısıyla olumlu, olumsuz ve soru cümleleri kurabilir.
 2. ‘ Must ’ yapısıyla olumlu, olumsuz ve soru cümleleri kurabilir.
 3. ‘ May ’ yapısıyla olumlu, olumsuz ve soru cümleleri kurabilir.
 4. ‘ Can ’ yapısıyla olumlu, olumsuz ve soru cümleleri kurabilir.

Materyal: Çalışma kağıtları, Flaş kartlar**Süre:** 20 ders saati (5 hafta)**Küme Rollerini :** Öğrencilere; üye, lider, sözcü, yazıcı rolleri verilir.**Araç-Gereç :** Öz düzenlemeli öğrenme çalışma kağıtları, İşbirlikli öğrenme uygulama kağıtları, flaş kartlar, konu çalışma yaprakları, tahta, tahta kalemi**İŞLENİŞ:**

Dikkat Çekme: Öğretmen sınıfa girip öğrencileri selamladıktan sonra, sınıfa getirdiği flaş kartları teker teker kaldırarak her birinde neler gördüklerini sorar. Her bir flaş kartı kaldırdığında, öğrencilerden gelen çeşitli cevaplardan sonra, “Bob dişi ağrıyorsa ne yapmalı?, Ona ne tavsiye edersiniz” gibi sorular sorarak, oradaki duruma uygun önerilerde bulunmalarını ister ve böylece yeni öğrenilecek dilbilgisi yapılarına değinir. Öğrencilerin bu yapılarla ilgili eski bilgilerini yoklar. Daha sonra işbirlikli ve öz düzenlemeli öğrenme yöntemlerinin işleyişi hakkında gerekli bilgiler verilir.

Çalışma Gruplarının Oluşturulması: 4’er kişiden oluşan toplam 5 grup oluşturulur. Grupların atanmasında cinsiyet, başarı, yetenek, kişisel özellikler ve tutumlar gibi değişkenlere dikkat edilerek öğretmen tarafından rastgele (randomly) oluşturulur. Grupların başlangıçta heterojen olmalarına dikkat edilecektir.

Isınma Etkinlikleri: Öğretmen, “Şimdi bu grammar yapısıyla olumlu, olumsuz ve soru cümleleri kurabilme becerisini grupla birlikte çalışarak kazanmak ister misiniz?” der ve derse geçilir. Öğrencileri birlikte çalışmaya, ortak amaçlara yönlendirmeye ve takımla başarılı olmaya yöneltmek için bazı uygulamalar yapılacaktır. Bu kapsamda öğrenciler gruplarına ortak karar alarak bir isim seçeceklerdir. Dağıtılan grup formlarına grup adlarını,

grupta kaç kişi olduğunu, grup içerisinde her bir öğrencinin hangi konunun sorumluluğunu aldığını ve grup liderlerinin isimlerini yazacaklar.

Görev ve Konu Dağılımının Yapılması: Üye sayısı kadar işlenecek konu alt birimlere ayrılacak. Öğrencilere bu alt birimlerden bir tanesi seçmesi istenecek. Öğrencilere seçtikleri bu konulardan sorumlu oldukları söylenecek. Jigsaw tekniğinin uygulama aşamalarının öz düzenlemeli bir şekilde gerçekleşmesi için o günün hedefini/konusunu bilen öğrencilere, kendi hedeflerini ve stratejilerini belirleyip, planlarını yapacakları Ek 2’de verilen Form-1 dağıtılacaktır.

Uzmanlık Grupları: Bu aşamada öğrenciler öz düzenlemeli olarak kendi konularına çalışıp öğrenirler. Kendi konularıyla ilgili öğrenmeleri yeterli düzeye ulaşıncaya kadar öz düzenleme yaparak çalışmaya devam ederler ve öğrendiklerini aynı konuyu alan öğrencilerle birlikte paylaşırlar. Bu grupta, çalıştıkları yerle ilgili önemli noktaları not alıp, gerekirse özetler çıkarıp, ana gruplarına döndüklerinde tekrar bir araya gelecek oldukları diğer grup arkadaşlarına nasıl anlatacakları konusunda fikir birliği sağlarlar. Çalışmalarının bitiminde de çalışma performanslarının ne şekilde olduğunu kontrol etmelerini sağlayacak Ek 3’de verilen Form-2 dağıtılacaktır. Öğrenciler ana gruplarına dönmeden önce, bu gruplarında konuyla ilgili bir test yapılarak öğrenmelerinin düzeyi belirlenecektir.

Ana Grup Çalışması: Uzmanlık gruplarından konularını öğrenmiş bir şekilde dönen öğrenciler, ana gruplarına döndüklerinde, buradaki grup arkadaşlarıyla, kendi konularıyla ilgili bilgi ve tecrübelerini paylaşırlar. Böylece arkadaşlarının da o konuyu öğrenmelerini sağlarlar. Gruplarda öğrenmenin ne derece gerçekleştiği sorular sorularak kontrol edilir.

Değerlendirme: Öğrenme gerçekleştikten sonra öğrenciler, öğrenme düzeylerini ölçücü, eksiklerini, anlamadıkları yerleri ortaya çıkaran bireysel teste tabi tutulurlar. Öğrencilerin bireysel ve de grup olarak elde ettikleri puanlar skor tablosuna işlenir. Başarılı olan grup adı ve üyelerinin isimleri ilan edilerek ödül verilir. Sonrasında öğrencilerin hedeflerine/hedefledikleri puanlara ulaşp ulaşmadıklarını belirlemek amacıyla öz değerlendirmenin yapılacağı Ek 4’de verilen **Form-3** dağıtılacak, buradaki soruların da cevaplanmasıyla öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirmeleri sağlanacaktır.

Konuların Gözden Geçirilmesi: Her grup bütün konuları öğrendikten ve değerlendirme aşamasına tabi tutulduktan sonra daha iyi bir öğrenme sağlamak için, tüm sınıfla, öğrenilenler gözden geçirilir ve gerekli yerler tekrar edilir.

Tekrar: Bireysel değerlendirme sonucunda öğrenme düzeyinin yetersiz olduğu konular tekrar edilir.

Ek-8: İşbirlikli Grup Çalışma Formu

COOPERATIVE LEARNING GROUP FORM

Lesson : English

Date: 26.04.2011

Topic: Metals.

Name of the Group: 4x4

Slogan of the Group: Four steps for success

Logo of the Group: 



Members of the Group and Their Profession:

- 1) Gülhan YILDIZ
- 2) Ayhan BULUT
- 3) Ebru ÇELİK
- 4) İbrahim GÜVEN

Leader of the Group: Gülhan YILDIZ

Speaker of the group: Ayhan BULUT

Writer of the Group: Ebru ÇELİK


Ek-9: Seviye Belirleme Testi

SEVİYE BELİRLEME TESTİ

ÖĞRENCİLERİN DİKKATİNE:

- Aşağıdaki sorular "Modals" konusu ile ilgilidir.
- Her sorunun altında beş adet cevap şıkkı bulunmaktadır. Bunlardan sadece bir tanesini işaretleyiniz.
- Yanlış cevaplar doğruyu götürmez. Tüm soruları **mutlaka yanıtlayınız**, boş bırakmayınız.
- Her soru eşit puan değerine sahiptir.
- Sınav süresi 50 dakikadır.

A) Choose the best answer.

- You _____ smoke so much. It's bad for your health.
a. can't c. may not e. must
b. shouldn't d. can
- That looks very expensive. It _____ be a fortune!
a. mustn't c. must e. shouldn't
b. should d. can't
- You _____ smoke in a hospital!
a. can c. may not e. must
b. should d. mustn't
- You _____ drive the car. You are only ten years old!
a. should c. may e. can't
b. can d. must
- You _____ make noise in the library. It's impolite. 
a. may c. must e. mustn't
b. can d. may not
- We have an important exam tomorrow, so we _____ study tonight. We need to study a lot.
a. mustn't c. can e. may
b. must d. shouldn't
- It is a very cold day. You _____ wear a coat.
a. shouldn't c. may not e. should
b. may d. should be
- _____ I take your notebook?
a. Must c. Can't e. Have
b. May d. Should
- A newborn baby _____ speak.
a. mustn't c. may not be e. must
b. may d. can't
- He has a toothache so he _____ see a dentist.
a. should c. may not e. mustn't
b. may d. can
- The ground is covered with ice outside. You _____ walk carefully.
a. must be c. may e. must
b. can d. shouldn't
- _____ you pass me the salt?
a. Can't c. May be e. mustn't
b. Can d. Should
- She is a professional dancer, so she _____ dance well.
a. can't c. must e. may be
b. mustn't d. shouldn't
- _____ I borrow your pen for a minute?
a. Can't c. Can e. Must
b. Should d. Mustn't
- Ask Albert nicely. He _____ help you with this matter.
a. must be c. may e. may be
b. shouldn't d. mustn't
- We _____ brush our teeth after meals.
a. shouldn't c. may not e. may
b. should d. mustn't
- Marc _____ finish his homework. It's possible.
a. mustn't c. don't may e. can be
b. shouldn't d. may
- You _____ go into that room. It's forbidden.
a. mustn't c. may not e. must
b. can d. should
- We _____ cross the road when the lamp is red.
a. may not c. mustn't e. must
b. may d. can
- Mom! _____ I go out with my friends tonight?
a. Should c. May not e. Can't
b. Must d. May
- I _____ go now. Because I'm already late for my class.
a. may be c. must e. may
b. shouldn't d. may not
- I _____ ride a horse well. It's very difficult.
a. can't c. don't must e. may
b. may be d. mustn't

23. Can they cook well?
 a. Yes, they can do cook well.
 b. Yes, they can't cook well.
 c. No, they can't cook well.
 d. No, they can do cook well.
 e. No, they don't can cook well.
24. Can a singer sing well?
 a. Yes, a singer can't sing well.
 b. Yes, a singer can sing well.
 c. No, a singer cannot sings well.
 d. No, a singer can sing well.
 e. No, a singer don't can sing well.
25. He hasn't eaten anything for two days. He _____ be really very hungry now!
 a. may not c. shouldn't e. should
 b. must d. can't
26. A: Look! Is it Jack on the balcony of that house?
 B: It _____ but I am not sure.
 a. must be c. can be e. should
 b. should have been d. must have
27. I don't believe she's 20 years old.
 a. She mustn't be 20 years old.
 b. She shouldn't be 20 years old.
 c. She hasn't be 20 years old.
 d. She should be 20 years old.
 e. She can't be 20 years old.
28. A: Oh! Have you heard that noise?
 B: Don't worry. It _____ my cat playing in the living room.
 a. must have be c. must be e. should
 b. should be d. can
29. If you want to stay healthy, you _____ a doctor before you start dieting.
 a. should consult c. may consult e. consult
 b. should consulted d. can consulted
30. You _____ wear jeans or trainers at a formal meeting. It wouldn't be polite.
 a. may not c. should e. must
 b. mustn't d. may
31. A: Kate has pictures of Lady Gaga all over his walls."
 B: She _____ like the singer very much."
 a. can be c. shouldn't e. should
 b. must d. must be
32. A: _____ you close the door, please?
 B: Sure.
 a. Do c. Must e. Can
 b. Should d. May be
33. It's getting dark , we _____ now or our father will get very angry.
 a. must leave c. mustn't leave e. should
 b. can leave d. should leaving
34. You _____ walk around the city alone. You _____.
 a. shouldn't/must get lost
 b. mustn't/should get lost
 c. should/mustn't get lost
 d. shouldn't/can get lost
 e. should/must get lost
35. My father entered the house like a snowman. It _____ heavily outside.
 a. must be snowing
 b. should be snowing
 c. shouldn't be snowing
 d. may be snowing
 e. must snowing

Ek-10: Kendi Kendini Değerlendirme Formu (Öğrenme Aşaması)

Kendi Kendini Değerlendirme Formu

Adı: BURCU
Soyadı: GOKSUDELIK
Konu: MUST
Küme Adı: FAST ADDICT

Davranışlar	Evet	Hayır
Konuyu öğrenmeye başlamadan önce nasıl öğreneceğimi planladım	✓	
Dersin başında konuyla ilgili kendi hedefimi belirledim	✓	
Hedefime ulaşip ulaşmadığımı sürekli olarak izledim		✓
Küme arkadaşlarımın anlattıklarını dikkatlice dinleyerek öğrenmeye çalıştım	✓	
Küme arkadaşlarımın görüşlerine saygı duydum	✓	
Küme arkadaşlarımı konuyu iyi bir şekilde öğrenmemiz gerektiği yönünde teşvik ettim	✓	
Anlamadığım yerleri arkadaşlarıma sordum	✓	
Küme arkadaşlarıma çalışmalarında destek oldum	✓	
Çalışmalarım sırasında zamanımı akıllıca kullandım	✓	
Konuyu öğrenirken birden fazla yöntem kullandım	✓	
Konuyla ilgili hedefime ulaştım	✓	

Bu küme çalışması sırasında en iyi yaptığım şeyler: Konuyu en iyi şekilde araştırıp arkadaşlarıma en iyi şekilde ve onların sorusuna duraksamadan cevap verdim. Arkadaşlarımdan anlattıklarının da en iyi şekilde örnek ve sorularla pekiştirdim. Konuyu öğrenmek için şöyle yolları izledim: Bir yardımcı kitap bulup konuyu onda araştırıp bol bol örnek görerek ne şekilde kullanıldığını öğrendim. En iyi şekilde kendime hedefler belirledim. Bir strateji uyguladım. Ve kendimi değerlendirdim.

Ek-11: Kendi Kendini Değerlendirme Formu (Öğretme Aşaması)

Kendi Kendini Değerlendirme Formu

Adı: Sercan
Soyadı: BEdük
Konu: "Must"
Küme Adı: "Egiles"

Davranışlar	Evet	Hayır
Konuyu öğretmeye başlamadan önce nasıl öğreteceğimi planladım	✓	
Dersin başında konuyla ilgili kendi öğretme hedefimi belirledim	✓	
Hedefime ulaşip ulaşmadığımı sürekli olarak izledim	✓	
Küme arkadaşlarımın dikkatlice dinlemesini sağlayarak öğretmeye çalıştım	✓	
Küme arkadaşlarımın görüşlerine saygı duydum	✓	
Küme arkadaşlarımı konuyu iyi bir şekilde öğretmemiz gerektiği yönünde teşvik ettim	✓	
Anlamadıkları yerleri açıkladım	✓	
Küme arkadaşlarıma çalışmalarında destek oldum	✓	
Öğretimim sırasında zamanımı akıllıca kullandım	✓	
Konuyu öğretirken birden fazla yöntem kullandım	✓	
Konuyla ilgili hedefime ulaştım	✓	

Bu küme çalışması sırasında en iyi yaptığım şeyler: Arkadaşlarıma yard. arubunsa konuyu edindigin bilgileri en dogru sekilde anlatmaya calistim. ödül için motive ettim:)

Konuyu öğretmek için şöyle yolları izledim: Kuralları anlattım. Özet yaptım. Örnekler verdim. Onlara örnekler verdirdim. Sorular sordum.

Ek-12: İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Bu ölçekteki soruların herkes için geçerli olan **doğru yanıtları bulunmamaktadır**. Bu nedenle lütfen aşağıda verilen tüm soruları dikkatle okuyarak yanıtınızı, ifadenizin karşısındaki seçeneklerden sizin için en uygun olanı işaretleyerek belirtiniz. Soruları İngilizce derslerinizi dikkate alarak cevaplayınız. Soruları yanıtlamak için aşağıda verilen ölçütleri kullanınız. Soruda geçen ifadeye **kesinlikle katılıyorsanız (5)**'i; **kesinlikle katılmıyorsanız (1)**'i işaretleyin. Her bir ifadenin size göre doğruluğuna göre sizin için en uygun düzeyi gösteren (1) ile (5) arasındaki rakamı işaretleyin.

Kesinlikle katılmıyorum 1 2 3 4 5 Kesinlikle katılıyorum

MADDELER	(1) Kesinlikle Katılmıyorum	(2) Katılmıyorum	(3) Kararsızım	(4) Katılıyorum	(5) Kesinlikle Katılıyorum
1. İngilizce çok ilgi çekici bir ders değildir.	A	B	C	D	E
2. İngilizce becerilerimi geliştirmek ve bu dili daha fazla öğrenmek isterim.	A	B	C	D	E
3. İngilizce çok değerli ve gerekli bir derstir.	A	B	C	D	E
4. İngilizce kendimi gergin ve rahatsız hissetmeme sebep oluyor.	A	B	C	D	E
5. Genellikle okulda İngilizce öğrenmekten zevk aldım.	A	B	C	D	E
6. Almam gerekenden daha fazla İngilizce dersi almak isterim.	A	B	C	D	E
7. İnsanlar için diğer dersler İngilizceden daha önemlidir.	A	B	C	D	E
8. İngilizce çalışırken son derece sakinim.	A	B	C	D	E
9. İngilizce çalışmayı nadiren severim.	A	B	C	D	E
10. Daha fazla İngilizce bilgisi öğrenmeye meraklıyım.	A	B	C	D	E
11. İngilizce beynimizi geliştirir ve düşünmeyi öğretir.	A	B	C	D	E
12. İngilizce kendimi huzursuz ve aklı karışık hissetmeme sebep oluyor.	A	B	C	D	E
13. İngilizce benim için zevkli ve güdüleyicidir.	A	B	C	D	E
14. Almam gerekenden daha fazla İngilizce dersi almak istemem.	A	B	C	D	E
15. Günlük hayatta İngilizce özellikle önemli değildir.	A	B	C	D	E
16. İngilizceyi anlamaya çalışmak beni endişelendirmez.	A	B	C	D	E
17. İngilizce anlamsız ve sıkıcıdır.	A	B	C	D	E
18. Eğitimim boyunca alabildiğim kadar İngilizce almaya çalışırım.	A	B	C	D	E
19. İngilizce medeniyet gelişimine katkıda bulunmuştur.	A	B	C	D	E
20. İngilizce benim en çok korktuğum derslerden biridir.	A	B	C	D	E
21. İngilizce alıştırmalar yapmayı severim.	A	B	C	D	E
22. İngilizceyi çok çalışmak için çok istekli değilim.	A	B	C	D	E
23. İngilizce, insanların öğrenmesi gereken konulardan biri değildir.	A	B	C	D	E
24. İngilizce derslerimi yapmaya çalışırken tedirgin olmam.	A	B	C	D	E

Ek-13: Konu Çalışma Testi**MODALS TEST**

Modals - MUST/MUSTN'T, CAN/CAN'T, SHOULD/SHOULDN'T, MAY/MAY NOT

A. Choose the correct answer to fill in the blanks

1. This is a very expensive book. You _____ lose it.
a) must b) mustn't c) can d) should e) can't
2. His teacher will be busy. We _____ visit him quickly.
a) must b) shouldn't c) can't d) mustn't e) can be
3. You _____ wash those carrots. They look very dirty.
a) should b) mustn't c) may d) shouldn't e) can be
4. We _____ hurry up. We don't have a lot of time or we will be late.
a) may b) mustn't c) should d) can e) can be
5. We don't have enough milk in the fridge so we _____ buy some more.
a) must b) mustn't c) shouldn't d) may not e) can be
6. This is a very great book. You _____ read it.
a) should b) mustn't c) shouldn't d) can't e) may be
7. You put on weight. You _____ eat a lot of chocolate.
a) must b) should c) can't be d) can e) shouldn't
8. I _____ get a good mark in the English exam, but I am not sure.
a) shouldn't b) mustn't c) may d) can't be e) may be
9. You _____ turn on the radio if you want to.
a) must be b) mustn't c) shouldn't d) can't be e) may
10. Marc gave me a letter to post. It's very important so I _____ forget to mail it.
a) must b) mustn't c) may not d) can't be e) may be
11. It's very noisy here. I _____ hear you well.

- a) must b) mustn't c) shouldn't d) can't e) can
12. You _____ avoid smoking. It's very bad for your health.
- a) should b) mustn't c) shouldn't d) may not e) can
13. I don't have any money. I _____ buy those shoes.
- a) must b) mustn't c) shouldn't d) can't e) can
14. You _____ make noise here. The exam isn't over.
- a) must b) mustn't c) should d) can't e) can
15. I think you _____ take a taxi to be there on time.
- a) should b) mustn't c) can't d) shouldn't e) can
16. We _____ save up Money for the future.
- a) shouldn't b) may be c) can't d) must e) may not
17. We _____ stop when the light is red.
- a) shouldn't b) mustn't c) can d) may e) must
18. I'm busy. I _____ come with you.
- a) can't b) may c) should d) must e) may not
19. You will miss the train. You _____ hurry up.
- a) shouldn't b) should c) can't d) mustn't e) may
20. I _____ do my homework to have a good mark.
- a) shouldn't b) may be c) can d) must e) may not

B. Fill in the gaps with the right modal.

1. You've been working all night long. You _____ be tired.
2. That doctor _____ be famous in the city. Everyone knows him.
3. That restaurant _____ be very good. It is always empty.
4. In the future, China _____ become a major economic power. Chinese people work a lot.
5. The weather was stormy everyday during their holiday, so they _____ have had a very nice holiday.

6. Despite his wife's illness, the baby was delivered safely. The couple _____ be very happy and relieved.
7. You got here very quickly. You _____ have taken a taxi.
8. Tim and Lucy go away on holiday very often, so they _____ have a lot of savings in their account.
9. Alice: _____ you hold your breath for more than a minute?
John: No, I can't.
10. I _____ go to see the doctor tomorrow because I am very ill.
11. I _____ go now because I am already late for my class.
12. You _____ eat more vegetables. Because it is healthy.
13. _____ I have a coffee please?
14. You _____ smoke near children.
15. I _____ play the piano very well.
16. The teacher said to me, "You _____ get up earlier because you are late again!"
17. You _____ tell lies!
18. I _____ speak Swedish, Dutch and Japanese.
19. You _____ borrow my car. I won't need it.
20. _____ he can speak English fluently? - No, he can't.

C. Choose the sentence with a similar meaning

1. I am sure she is at home.

- a. She must be at home.
b. She can be at home.
c. She may be at home.
d. She mustn't be at home..
e. She may not be at home.

2. I don't believe it's ten o'clock.

- a. It must be ten o'clock.
b. It shouldn't be ten o'clock.
c. It doesn't be ten o'clock.

- d. It may be ten o'clock.
e. It can't be ten o'clock.

3. I think she will leave the school. It is possible.

- a. She should leave the school.
b. She can't leave the school.
c. She must leave the school.
d. She may leave the school.
e. She shouldn't leave the school.

4. I advise you to call the police.

- a. You can call the police.
- b. You may call the police.
- c. You should call the police..
- d. You must call the police..
- e. You can't call the police..

5. A: "What's that noise?"

B: "Don't worry. I'm sure it's my cat playing in the kitchen."

- a. It mustn't be my cat.
- b. It can't be my cat.
- c. It should be my cat.
- d. It must be my cat.
- e. It mustn't be my cat.

6. It is not possible for him to pass his driving test.

- a. He can't pass his driving test.
- b. He shouldn't pass his driving test.
- c. He may be pass his driving test.
- d. He mustn't pass his driving test.
- e. He may pass his driving test.

7. If you want to pass your English exams, it is good for you to study a lot.

- a. You mustn't study a lot to pass your English exams .
- b. You should study a lot to pass your English exams.
- c. You can study a lot to pass your English exams.

d. You may study a lot to pass your English exams.

e. You shouldn't study a lot to pass your English exams.

8. After school I want to work as an economist. But I'm not sure.

- a. After school I must work as an economist..
- b. After school I mustn't work as an economist..
- c. After school I should work as an economist.
- d. After school I can't work as an economist.
- e. After school I may work as an economist.

9. Would you mind opening the window please?

- a. Must you open the window?
- b. Can you open the window?
- c. May you open the window?
- d. Should you open the window?
- e. Mustn't you open the window?

10. You put on weight. It is good for you to go on a diet.

- a. You may go on a diet.
- b. You may not go on a diet.
- c. You should go on a diet.
- d. You mustn't go on a diet.
- e. You can go on a diet.

20. I _____ come to your party. I have to work.
a. may c. must be e. must
b. can't d. can
21. He's not very strong. He _____ try to lift this box.
a. can c. may be e. must
b. should d. mustn't
22. Can she speak many languages?
a. Yes, she speak many languages.
b. Yes, she can speak many languages.
c. No, she can speak many languages.
d. No, she can't speaks many languages.
e. No, she do can speak many languages.
23. Can she play the piano well?
a. Yes, she play the piano well.
b. Yes, she can play the piano well.
c. No, she can play the piano well.
d. No, she can't plays the piano well.
e. No, she do can play the piano well.
24. Can he run fast?
a. Yes, he can't run fast.
b. Yes, he can run fast.
c. No, he cannot runs fast.
d. No, he can run fast.
e. No, he don't can run fast.
25. John is not at school. He _____ at home.
a. can't be c. should e. must
b. may not d. may be
26. Students _____ study in the library from eight to ten on weekdays.
a. can be c. mustn't e. may
b. may be d. can't
27. Alan has bad marks on some of his lessons, so he _____ study his lessons very much."
a. can c. shouldn't e. can be
b. mustn't d. must
28. I know it's none of my business but _____ I ask where he gets all her money from.
a. may c. must e. may not
b. can't ask d. shouldn't
29. If you don't want to get wet, you _____ your umbrella with you.
a. take c. must to take e. should
b. should take d. can take
30. Oh! I'm lost - _____ you help me?
a. must c. may not e. can
b. have d. should

B) Unscramble the sentences. (10x2)

1. phone/ may/ order/ the/ be/ out/ of.
2. must/he/ the/bad/know/ news.
3. can't/they/at/be/ now/home.
4. know/ Tom/must/price/its
5. many/ how/can/you/in/read/a/minute/words?
6. sports/can/which/you/do?
7. must/I/my/when/I/ call/ mother/ get/up.
8. mustn't/go/at/hour/that/you/out.
9. can't/go/you/to/school/those/in/jeans.
10. shouldn't/you/eat/much/too.

C. Choose the sentence with a similar meaning (10x2)

1. " I am sure she is unhappy"
 a. She must be unhappy.
 b. She can be unhappy.
 c. She may be unhappy.
 d. She mustn't be unhappy.
 e. She may not be unhappy.
2. I don't believe she is 50.
 a. She must be 50.
 b. She shouldn't be 50.
 c. She doesn't be 50.
 d. She may be 50.
 e. She can't be 50.
3. I think she will be a teacher. It is possible.
 a. She should be a teacher.
 b. She can't be a teacher.
 c. She must be a teacher.
 d. She may be a teacher.
 e. She shouldn't be a teacher.
4. If you have a terrible toothache, I advice you to go to a dentist.
 a. You can go to a dentist.
 b. You may go to a dentist.
 c. You should go to a dentist.
 d. You must go to a dentist.
 e. You can't go to a dentist.
5. A: "What's that noise?"
 B: "Don't worry. I'm sure it's my little dog playing in the garden"
 a. It mustn't be my dog.
 b. It can't be my dog.
 c. It should be my dog.
 d. It must be my dog.
 e. It mustn't be my dog.
6. It is not possible for him to pass his English test.
 a. He can't pass his English test.
 b. He shouldn't pass his English test.
 c. He may be pass his English test.
 d. He mustn't pass his English test.
 e. He may pass his English test.
7. If you want to be a successful footballer, it is good for you to train a lot.
 a. You mustn't train a lot to be a successful footballer.
 b. You should train a lot to be a successful footballer.
 c. You can train a lot to be a successful footballer.
 d. You may train a lot to be a successful footballer.
 e. You shouldn't study a lot to pass your English exams.
8. After school I want to go on a masters degree. But I'm not sure.
 a. After school I must go on a masters degree.
 b. After school I mustn't go on a masters degree.
 c. After school I should go on a masters degree.
 d. After school I can't go on a masters degree.
 e. After school I may go on a masters degree.
9. Would you mind turning on the heater please?
 a. Must you turn on the heater?
 b. Can you turn on the heater?
 c. May you turn on the heater?
 d. Should you turn on the heater?
 e. Mustn't you turn on the heater?
10. You look terribly ill. It is good for you to rest at home.
 a. You may rest at home.
 b. You may not rest at home.
 c. You should rest at home.
 d. You mustn't rest at home.
 e. You can rest at home.

Ek-15: Başarı Belgesi



Ek-16: İşbirlikli Çalışma Grupları