

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

**ALTERNATİF DEĞERLENDİRME
YAKLAŞIMLARINDAN ÖZ VE AKRAN
DEĞERLENDİRMENİN İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME
ORTAMLARINDA AKADEMİK BAŞARI, TUTUM VE
KALICILIĞA ETKİLERİ**

M. Onat CİHANOĞLU

**İzmir
2008**

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

**ALTERNATİF DEĞERLENDİRME
YAKLAŞIMLARINDAN ÖZ VE AKRAN
DEĞERLENDİRMENİN İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME
ORTAMLARINDA AKADEMİK BAŞARI, TUTUM VE
KALICILIĞA ETKİLERİ**

M. Onat CİHANOĞLU

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. İrfan YURDABAKAN**

**İzmir
2008**

T. C.
Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

İşbu çalışmada, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Üye

Yrd. Doç. Dr. İrfan YURDABAKAN (Danışman)



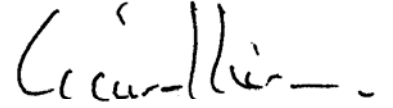
Başkan

Yrd. Doç. Dr. M. Ali YAVUZ



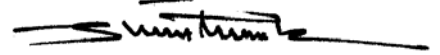
Üye

Yrd. Doç. Dr. Uğur ALTUNAY



Üye

Yrd. Doç. Dr. Namık ÖZTÜRK



Üye

Yrd. Doç. Dr. Harun ŞAHİN



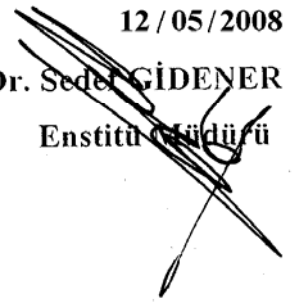
Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

12/05/2008

Prof. Dr. Seder GİDENER

Enstitü Müdürü



YEMİN

Doktora tezi olarak sunduğum ‘‘Alternatif Deęerlendirme Yaklaşımlarından  z ve Akran Deęerlendirmenin İşbirlikli  đrenme Ortamlarında Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkileri’’ adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dūřecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

12 / 05 / 2008

M. Onat CİHANOğLU

YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ FORMU

Tez No:

Konu No:

Üniversite No:

Tez Yazarının:

Soyadı: CİHANOĞLU

Adı: M. Onat

Tezin Türkçe Adı: Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarından Öz ve Akran Değerlendirmenin İşbirlikli Öğrenme Ortamlarında Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkileri

Tezin Yabancı Dildeki Adı: The Effects Of Self And Peer Assessment From Among Alternative Assessment Approaches In Cooperative Learning Environments On Students' Achievement, Attitudes Towards Course And Further Retention Levels

Tezin Yapıldığı

Üniversite: Dokuz Eylül

Enstitü: Eğitim Bilimleri

Yıl: 2008

Diğer Kuruluşlar:

Tezin Türü:

- | | | | |
|-----------------------|-------------------------------------|------------------------|----------|
| 1. Yüksek Lisans | <input type="checkbox"/> | Dili | : Türkçe |
| 2. Doktora | <input checked="" type="checkbox"/> | Sayfa Sayısı | : 220 |
| 3. Tıpta Uzmanlık | <input type="checkbox"/> | Referans Sayısı | : 144 |
| 4. Sanatta Yeterlilik | <input type="checkbox"/> | | |

Tez Danışmanının

Unvanı Adı Soyadı: Yrd. Doç. Dr. İrfan YURDABAKAN

Türkçe Anahtar Sözcükler

İngilizce Anahtar Sözcükler

- | | |
|------------------------|------------------------------|
| 1. Akran Değerlendirme | 1. Peer Assessment |
| 2. Özdeğerlendirme | 2. Self-Assessment |
| 3. İngilizce Öğretimi | 3. English Language Teaching |
| 4. Bilişüstü Beceriler | 4. Metacognitive Skills |
| 5. İşbirlikli Sınıf | 5. Cooperative Classroom |

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın her aşamasında değerli önerileri ve katkıları bulunan danışmanım Yrd. Doç. Dr. İrfan YURDABAKAN'a;

Değerli katkılarından ve yapıcı eleştirilerinden dolayı Yrd. Doç. Dr. Uğur ALTUNAY'a ve Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali YAVUZ'a;

Uygulama öncesi ve süresince her türlü yardımlarından, hoşgörülerinden ve desteklerinden dolayı değerli büyüklerim, Dr. Ahmet Remzi ULUŞAN'a, Ümit KILIÇ'a, Aydoğan DAVULCU'ya, Dr. Nazmi AĞIL'a, İsmail İĞDELİ'ye, Caner ÇETİN'e, Dr. Hüsni ÖZLÜ'ye ve Murat YOL'a;

Ölçme araçları geliştirme sürecinde ve verilerin çözümlenmesinde bilgi, yorum ve zamanını paylaşan Yrd. Doç. Dr. Yüksel Deniz ARIKAN'a;

Tüm süreç boyunca her türlü özveriye göstererek beni destekleyen, cesaretlendiren ve olumlu katkılarda bulunan sevgili eşim Ebru CİHANOĞLU'na, varlıklarıyla bana güç veren aileme ve tez sürecinde dünyaya gelen sevgili oğullarım Can CİHANOĞLU ve Bora CİHANOĞLU'na,

en içten dileklerle teşekkür ederim.

M. Onat CİHANOĞLU

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
İÇİNDEKİLER	ii
TABLolar LİSTESİ.....	v
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	vii
ÖZET.....	viii
ABSTRACT	x
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Yapılandırmacılık.....	3
Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı ve Bilişin Toplumsal Temelleri.....	7
Dewey	9
Bandura	9
Vygotsky	10
Piaget.....	10
Bruner.....	10
Ausubel	11
Bilişüstü Öğrenme Yaklaşımı	11
İşbirlikli Öğrenme	12
İşbirlikli Öğrenme ve Dil Öğretimi.....	16
İşbirlikli Öğrenmenin Etkililiği.....	17
Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon.....	19
İşbirlikli Öğrenme ve Değerlendirme	24
Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları.....	26
Akran Değerlendirme.....	30
Özdeğerlendirme	33
İşbirlikli Öğrenmede Özdeğerlendirme ve Akran Değerlendirme.....	34
Öğrenme Stratejileri	35
Amaç ve Önem.....	41
Problem Cümlesi	42
Alt Problemler ve Denenceler.....	42
Sayıtlar	43
Sınırlılıklar	44
Tanımlar	45

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	46
İşbirlikli Öğrenme İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	46
İşbirlikli Öğrenme İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	52
Birleştirilmiş İşbirlikli Öğrenme ve Kompozisyon İle İlgili Araştırmalar	54
Alternatif Değerlendirme Yöntemleri Üzerine Yapılan Araştırmalar	56
YÖNTEM.....	65
Deney Deseni	65
Katılımcılar	66
Veri Toplama Araçları	67
1. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	68
Geçerlik ve Güvenirlilik.....	68
2. İngilizce Dersi Başarı Testi.....	70
Geçerlik ve Güvenirlilik.....	74
3. SILL 7.0 (Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği)	77
4. Öz ve Akran Değerlendirme Formları	79
İşlem Yolu.....	80
<i>Denel İşlemler</i>	81
Deney Grubu	81
Oturum 1	84
Oturum 2	89
Oturum 3	92
Oturum 4	96
Oturum 5	97
Oturum 6	99
Oturum 7	101
Oturum 8	103
Oturum 9	104
Oturum 10	106
Oturum 11	107
Oturum 12	109
Oturum 13	109
Kontrol Grubu	110
Verilerin Çözümlemesi	110
BULGULAR VE YORUMLAR	112
1. Katılımcıların Akademik Başarıları	112
2. Katılımcıların Hatırda Tutma Düzeyleri	127

3. Katılımcıların İngilizce Dersine Yönelik Tutumları.....	130
4. Katılımcıların Strateji Ölçeği Puanları.....	136
Hatırlama Boyutu Puanları.....	136
Bilişsel Boyut Puanları.....	139
Telafi Boyutu Puanları	142
Bilişüstü Boyutu Puanları	144
Duyuşsal Boyut Puanları.....	147
Sosyal Boyut Puanları	150
5. Katılımcıların Uygulamalara İlişkin Görüşleri	155
Özdeğerlendirme ve Akran Değerlendirmesi.....	155
İşbirlikli Öğrenme (BİOK).....	157
Dil Öğrenme Stratejileri.....	160
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	162
Sonuç.....	162
Öneriler	164
KAYNAKÇA	166
EKLER.....	184

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 Geleneksel ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları.....	5
Tablo 2 İşbirlikli Öğrenme Tanımları.....	13
Tablo 3 Geleneksel ve Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarının Karşılaştırılması	27
Tablo 4 Araştırma deseni	66
Tablo 5 Deney ve Kontrol Gruplarının Liseye Giriş Puanlarının Karşılaştırılması....	67
Tablo 6 Deney ve Kontrol Gruplarının 2005-2006 Öğretim Yılı Güz Dönemi İngilizce Notlarının Karşılaştırılması.....	67
Tablo 7 Tutum ölçeği madde istatistikleri	69
Tablo 8 Tutum ölçeği ölçek istatistikleri	69
Tablo 9 Deneme Testi Hedef Davranış- Soru Çizelgesi	75
Tablo 10 Ön Oturumlar	82
Tablo 11 Ana oturumlar	83
Tablo 12 Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Dersi Başarı Testi Betimsel İstatistikleri.....	113
Tablo 13 Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Dersi Başarı Testi Tekrarlı Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	114
Tablo 14 Başarı-Grup Etkileşimine Göre Ön-Test, Son-Test ve Kalıcılık Testi Karşıtlık Analizi Sonuçları.....	116
Tablo 15 Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Dersi Dinleme Testi Betimsel İstatistikleri.....	119
Tablo 16 Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Dersi Dinleme Testi Tekrarlı Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	120
Tablo 17 Başarı-Grup Etkileşimine Göre Ön-Test, Son-Test ve Kalıcılık Testi Karşıtlık Analizi Sonuçları.....	121
Tablo 18 Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Dersi Yazma Testi Betimsel İstatistikleri.....	123
Tablo 19 Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Dersi Yazma Testi Tekrarlı Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	124
Tablo 20 Başarı-Grup Etkileşimine Göre Ön-Test, Son-Test ve Kalıcılık Testi Karşıtlık Analizi Sonuçları.....	125
Tablo 21 Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Dersi Başarı Testi Betimsel İstatistikleri.....	127
Tablo 22 Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Dersi Başarı Testi Tekrarlı Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	128
Tablo 23 Başarı-Grup Etkileşimine Göre Ön-Test, Son-Test ve Kalıcılık Testi Karşıtlık Analizi Sonuçları.....	130
Tablo 24 Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ölçeği Puanları Betimsel İstatistikleri.....	131
Tablo 25 Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ölçeği Puanları Tekrarlı Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	132
Tablo 26 Başarı-Grup Etkileşimine Göre Ön-Test, Son-Test ve Kalıcılık Testi Karşıtlık Analizi Sonuçları.....	134

Tablo 27 Deney ve Kontrol Gruplarının Strateji Ölçeği Hatırlama Boyutu Puanları Betimsel İstatistikleri.....	136
Tablo 28 Deney ve Kontrol Gruplarının Strateji Ölçeği Hatırlama Boyutu Puanları Tekrarlı Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	137
Tablo 29 Deney ve Kontrol Gruplarının Strateji Ölçeği Bilişsel Boyut Puanları Betimsel İstatistikleri	139
Tablo 30 Deney ve Kontrol Gruplarının Strateji Ölçeği Bilişsel Boyut Puanları Tekrarlı Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	140
Tablo 31 Deney ve Kontrol Gruplarının Strateji Ölçeği Telafi Boyut Puanları Betimsel İstatistikleri	142
Tablo 32 Deney ve Kontrol Gruplarının Strateji Ölçeği Telafi Puanları Tekrarlı Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	143
Tablo 33 Deney ve Kontrol Gruplarının Strateji Ölçeği Bilişüstü Puanları Betimsel İstatistikleri	145
Tablo 34 Deney ve Kontrol Gruplarının Strateji Ölçeği Bilişüstü Puanları Tekrarlı Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	146
Tablo 35 Deney ve Kontrol Gruplarının Strateji Ölçeği Duyuşsal Boyut Puanları Betimsel İstatistikleri.....	148
Tablo 36 Deney ve Kontrol Gruplarının Strateji Ölçeği Duyuşsal Boyut Puanları Tekrarlı Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	149
Tablo 37 Deney ve Kontrol Gruplarının Strateji Ölçeği Sosyal Boyut Puanları Betimsel İstatistikleri.....	151
Tablo 38 Deney ve Kontrol Gruplarının Strateji Ölçeği Sosyal Boyut Puanları Tekrarlı Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	152

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Başarı Testi Ön-Test, Son-Test ve Kalıcılık Testi Ölçümleri.....	115
Şekil 2 Deney ve Kontrol Gruplarının Dinleme Testi Puanları.....	120
Şekil 3 Deney ve Gruplarının Yazma Testi Puanları.....	124
Şekil 4 Başarı testi ön test, son test, kalıcılık testi ölçümleri.....	129
Şekil 5 Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ölçeği Ortalama puanları.....	133
Şekil 6 Deney ve Kontrol Gruplarının Strateji Ölçeği Hatırlama Boyutu Puanları .	138
Şekil 7 Deney ve Kontrol Gruplarının Strateji Ölçeği Bilişsel Boyut Puanları	141
Şekil 8 Deney ve Kontrol Gruplarının Streteji Ölçeği Telafi Puanları	144
Şekil 9 Deney ve Kontrol Gruplarının Streteji Ölçeği Bilişüstü Puanları	147
Şekil 10 Deney ve Kontrol Gruplarının Streteji Ölçeği Duyuşsal Boyut Puanları ..	150
Şekil 11 Deney ve Kontrol Gruplarının Streteji Ölçeği Sosyal Boyut Puanları	153

ÖZET

Araştırmanın amacı, işbirlikli öğrenme ortamlarında kullanılan öz değerlendirme ve akran değerlendirmesinin öğrencilerin akademik başarıları, derse yönelik tutumları, hatırd tutmaları ve strateji kullanımları üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Araştırmada, denenceleri test etmek için kontrol gruplu ön test-son test deseni kullanılmıştır. Araştırma, Maltepe Askeri Lisesi, 2006-2007 öğretim yılı bahar döneminde, İngilizce dersini alan 10. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Deney grubunda 18, kontrol grubunda 18 öğrenci araştırma sürecine katılmıştır. Deney ve kontrol grubuna ön-test, son-test ve kalıcılık testi olarak araştırmacı tarafından geliştirilen İngilizce başarı testi, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ve SILL 7.0 dil öğrenme stratejileri ölçeği uygulanmıştır. Deney grubunda dersler işbirlikli öğrenme, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi uygulamaları, kontrol grubunda ise geleneksel uygulamalarla işlenmiştir. Uygulama süresince deney grubunun uygulamalar hakkındaki geribildirimlerini almak için, kalıcılık testleriyle beraber, nicel ve nitel sorulardan oluşan anket uygulanmıştır

İngilizce dersi başarı testi, tutum ölçeği ve dil öğrenme stratejileri ölçeğine (SILL 7.0) ilişkin verilerin çözümlenmesinde, tekrarlı ölçümler için iki yönlü varyans analizi ve karşıtlık analizi kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 13 ve ITEMAN istatistik paket programlarından yararlanılmıştır.

Başarı testine ilişkin verilerin çözümlenmesinden elde edilen sonuçlarda; deney ve kontrol gruplarının başarı testi puanları arasında; son-test ile ön-test arasında ($p=0,00$) ve ön-test ile kalıcılık testi arasında ($p=0,00$) anlamlı düzeyde farklılık bulunurken, son-test ile kalıcılık testleri arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

Tutum ölçeğine ilişkin verilerin çözümlenmesinden elde edilen sonuçlarda; deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeği puanları arasında, ön-test ile kalıcılık testi arasında

($p=0,00$) ve son-test ile ön-test arasında ($p=0,00$) anlamlı farklılaşma görülürken, son-test ile kalıcılık testi arasında anlamlı farklılaşma görülmemiştir.

Dil öğrenme stratejileri ölçeğine (SILL 7.0) ilişkin verilerin çözümlenmesinden elde edilen sonuçlarda; deney ve kontrol gruplarının strateji ölçeği puanları arasında, son-test ile ön-test arasında tüm boyutlarda anlamlı farklılaşma görülmüştür. Katılımcıların en fazla kullandıkları stratejilerin bilişüstü, en az kullandıkları stratejilerin ise duyuşsal stratejiler olduğu görülmüştür. Nitel sorulara verilen yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin işbirlikli sınıfı ve BİOK (Birleştirilmiş İşbirlikli Öğrenme ve Yazma) tekniğini beğendikleri tespit edilmiştir. Ayrıca dil öğrenmeye ilişkin stratejilerin farkında olmaktan hoşnut olduklarını ifade etmişlerdir. Diğer yandan, alternatif değerlendirme etkinliklerinin öğrenciler için zorlayıcı olduğu ve değerlendirmenin tüm basamaklarında öğrencilerin eğitilmesinin şart olduğu görülmüştür.

ABSTRACT

The purpose of the research is to argue the effects of self-assessment and peer assessment used in cooperative learning environments on academic achievements, attitudes towards the course and retention levels of students. In order to test the hypotheses, a pre-test and post-test model with control group was used. The research was carried out with tenth grade students taking English Course in the second term of 2006- 2007 academic year at Maltepe Military High School. There were 18 students in the experimental group and 18 students in the control group.

An attitude scale, an achievement test and a language learning strategies inventory (SILL 7.0) on English course –in the form of a pretest, a posttest, and a delayed posttest test developed by the researcher- were implemented to the experimental and the control groups. The experimental group was given lessons with cooperative learning, self-assessment and peer assessment activities whereas the control group was instructed in traditional methods. In addition to the delayed posttest test, a questionnaire with qualitative and quantitative questions was given to acquire the practice feedback of the experimental group.

Two-way variance and contrast analysis in repeated measures were used in assessing data of students' attitudes towards the course, English course achievement and strategy inventory. SPSS 13 and ITEMAN statistical software were run to analyze the received data.

Results obtained through the analysis of achievement test data demonstrated a significant difference between achievement test scores of the experimental and the control groups, between pre-test and post-test ($p=0.00$) and between the pre-test and the follow-up test ($p=0.00$). On the other hand, there was no significant difference between the post-test and the delayed posttest test.

Results obtained through the analysis of attitude scale data demonstrated a significant difference between attitude scale scores of the experimental and the control groups, between pre-test and delayed posttest test ($p=0.00$) and between post-test and pre-test ($p=0,02$). However, there was no significant difference between the post-test and the delayed posttest test scores.

The results based on the analysis of the SILL 7.0 exposed a significant difference between strategy inventory scores of the experimental and the control groups, between post-test and pre-test ($p=0,00$) for all of the strategy elements. It was also clear that the participants utilized metacognitive strategies in a very high rate, whereas they used affective strategies in a very low rate. The analysis of the answers students gave to the quantitative questions revealed that students liked cooperative classrooms and the CIRC (Cooperative Integrated Reading And Composition) method. Besides, they liked being aware of language learning strategies in the process of language learning. On the other hand, it was obvious that alternative assessment activities were seriously challenging to the students and they had to be trained through all the steps of assessment.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, amaç ve önemi, problem cümlesi, alt problemler ve denenceler, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir. Araştırmanın problem durumu kapsamında, alan yazından işbirlikli öğrenme, birleştirilmiş işbirlikli okuma ve yazma, alternatif değerlendirme yaklaşımları ve dil öğrenme stratejileri ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

Problem Durumu

Bilgi teknolojilerinin damgasını vurduğu 21. yüzyılda, çağın gereklerine uyum sağlayabilecek nitelikli birey ve birey gücüne olan gereksinim hızla artmaktadır. Ülkeler ve dünya ekonomisinin liderleri olan büyük ticaret ve sanayi kurumları gelişim politikalarını nitelikli insan yetiştirme üzerine kurmaktadırlar. Bu düşünceye göre nitelikli birey; sürekli bir öğrenme çabası içerisinde kendini geliştirmeye çalışan, hızlı düşünüp isabetli kararlar verebilen, bilgiyi üretip kullanarak üretime katkıda bulunan, güçlü analiz, sentez ve iletişim becerilerine sahip, yaratıcı, yansıtıcı, eleştirel düşünebilen, kültür ve toplum değerlerini özümsemiş bireydir.

Bu noktadan hareketle, “insana yatırım yapmak” kavramı ortaya çıkmaktadır. Bu yatırım; getirileri uzun vadede alınabilecek, detaylı bir planlama ve araştırma-geliştirme çalışmalarını gerektiren, dinamik ve döngüsel yapıda olan pahalı bir yatırımdır. Ülkeler ve kurumlar söz konusu kavram içerisinde girebilmek için eğitim politikaları geliştirmek zorundadırlar. Bu açıdan bakıldığında, düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, dış dünyaya, evrensel değerlere ve yeni düşüncelere açık, kişisel sorumluluk duygusu ve toplumsal duyarlılığı gelişmiş, bilim ve teknoloji üretimine yatkın ve beceri düzeyi yüksek insan gücünün yetiştirilmesini sağlayacak eğitim politikasına gereksinim

bulunmaktadır (Bümen, 2001: 1). Şüphesiz ki, bu politikaların temelini; eğitimi daha etkili, daha planlı ve daha verimli hale getirebilecek olan eğitim programları oluşturmaktadır. Demirel (2002a: 5) eğitim programını, “öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak ifade etmiştir. Tanıma göre; öğrenme yaşantıları sürecin merkezinde olan öğrenene, planlanmış etkinlikler aracılığı ile sağlanmakta ve beklenen öğrenme gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır.

Eğitim programlarını oluşturmaya odaklanma beraberinde program geliştirme olgusunu getirmektedir. Varış (1996: 16) program geliştirmeyi, “hazırlanmış programın, araştırmacı bir yaklaşımla uygulamada geliştirilmesi” şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca Demirel (2002a: 6) söz konusu kavramı “eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü” olarak ifade etmiştir. Demirel’in (2002a) tanımındaki “dinamik” sözcüğü, program öğelerinin sürecin tamamında ilişki halinde olduklarını ve programın verimliliğinin bu ilişkiler bütününe bağlı olduğunu işaret etmektedir.

Geliştirilen programların dinamik ve esnek olmasının beklenmesi, “güncellenme” kavramını akıllara getirmektedir. Teknolojinin hızla geliştiği, bilgiye ulaşmanın hız ve çok yönlülük kazandığı günümüzde eğitim ve program geliştirme konularında ortaya çıkan yeni yaklaşımları görmezden gelmek imkânsızdır. Bu yaklaşımlar içerisinde; öğrencilerin düşünme süreçleri incelenerek beyin araştırmaları sonucu ortaya çıkan verilerle beynin temel kuralları açıklanır ve öğretim süreçleri bu kurallara göre düzenlenir, onların hangi alanlarda zeki olduklarını keşfetmelerine yardım edilerek ilgi, yetenek, potansiyel ve hatta zekâlarını geliştirebileceklerini görme imkânı verilir, kendi öğrenme hızlarında ve stillerinde edimlerini en üst düzeye çıkaracak öğrenme ortamına uygun biliş ve bilişüstü stratejiler öğretilir, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alarak süreç içerisinde özdüzenleme yapması ve karmaşık öğretimsel işler sayesinde zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlanması sağlanır.

Bu bağlamda görülmektedir ki, program geliştirme çalışmalarında eğitim durumlarını ve öğrenme ortamlarını düzenlerken aktif öğrenme, işbirlikli öğrenme, yaşam boyu öğrenme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, yapılandırmacılık, proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme ve çoklu zekâ kuramından oluşan temel kavramların her biri süreç boyutunu farklı şekillerde etkilemektedir (Demirel, 2002a: 194).

Yapılan çalışmanın temellerini oluşturan işbirlikli öğrenme ve alternatif değerlendirme yaklaşımları; işbirliği ile birlikte çalışıp üreterek bireyin hem kendi öğrenmesini hem de başkalarının öğrenmesini en üst düzeye çıkarmasına, grup üyelerinin programın diğer süreçleri gibi değerlendirme sürecine de aktif katılımına ve değerlendirme sorumluluğunu öğretmen ile birlikte paylaşmasına odaklanmaktadır. Bu iki yapıtaşının sağlamlığı ve verimliliği, üzerine inşa edildikleri kuramsal ve düşünsel temellere bağlıdır. Bu bağlamda yapılandırmacılık, bilişsel öğrenme anlayışı ve bilişin toplumsal temelleri; ayrıca bu düşünceleri ile öne çıkan bazı kuramcılarının incelenmesi çalışmanın özümsemesine yardımcı olacaktır.

Yapılandırmacılık

Yapılandırmacılık, öğretme ile ilgili bir kuram değil; öğrenme ve bilgi ile ilgili bir kuramdır. Bireyin bilgiyi nasıl yapılandırıldığını ortaya koyan ve bilgiyi temelden kurmaya dayanan yapılandırmacılıkta öğrenme; bireyin yaşantıları, yetiştiği ve içinde bulunduğu toplumsal yapı, deneyimleri ve öğrenirken konuyu nasıl algıladığını merkeze alır. Ezber ve bilgi tekrarının esas alındığı geleneksel sınıf atmosferinin aksine; yapılandırmacı anlayışta, bilginin transferi ve yeniden yapılandırmasını söz konusudur (Demirel, 2000: 233). Öğrenilenler bir sonraki öğrenmelerin zeminini hazırlamakta; bir başka deyişle, yeni bilgiler önceden yapılandırılmış bilgilerin üzerine inşa edilmektedir. Bilgiyi yapılandırma gereksinimi, bireyin çevresiyle etkileşimi sırasında geçirdiği yaşantılardan anlam çıkarmaya çalışırken ortaya çıkar (Açıkgöz, 2002: 61). Anlam çıkarma eylemi sadece sınıf ortamlarında değil tüm yaşam boyunca devam etmektedir.

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında birey; aktif, sorgulayan ve araştıran, problem çözen, düşündüklerini paylaşan ve yansıtan, bilgi inşasını önbilgilerinin üzerine yapan ve bilgiyi keşfetmeye çalışandır. Bu tip öğrenme ortamlarının oluşturulabilmesi ve bireylerin çevre ile daha fazla etkileşimde bulunabilmesi için; aktif öğrenme, işbirlikli öğrenme ve probleme dayalı öğrenme gibi yaklaşımlardan yararlanılması gerekmektedir.

Yapılandırmacı öğrenme veya bilgiyi yapılandırma, yalnızca öğretimin sonucu olarak ortaya çıkan bir ürün değil, öğretimle kolaylaştırılabilen bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle, öğrencilere bilgiyi yapılandırabilmeleri için gerekli kaynaklar sağlanmalı ve işbirliği içerisinde çalışabilecekleri öğrenme ortamları hazırlanmalıdır. Şimşek (2004: 123) yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme boyutuyla ilgili özellikleri şu şekilde özetlemektedir:

1. Öğrenme ya tamamen bireysel ya da sosyal bir ortamda gerçekleşen bireysel bir süreçtir.
2. Öğrenme doğrusal veya hiyerarşik değildir.
3. Bilginin yapılandırılmasında önbilgi, inançlar, önyargılar, dünya görüşü etkili olmaktan öte belirleyicidir.
4. Sosyal boyutu ile öğrenme, bir uzlaşma sürecidir.
5. Bağlam önemlidir. Öğrenme mutlaka bir bağlam içerisinde olur.
6. Öğrenmede güncellik ve yaşamla ilişkili olma önemlidir.
7. Bilgi geçici, gelişimsel, sosyal ve kültürelidir.
8. Öğrenme durumlu bir etkinliktir.
9. Öğrenme mental biliş haritasının rafine edilmesi ve yapılandırılmasıdır.

Geleneksel boyuttan tamamen farklı işlevsel özellikleri olan yapılandırmacı öğrenme ortamlarının karşılaştırmalı tablosu Brooks ve Brooks (1993: 17) tarafından aşağıdaki şekilde sunulmuştur:

Tablo 1 Geleneksel ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları

<i>Geleneksel Sınıf</i>	<i>Yapılandırmacı Sınıf</i>
Eğitim programı temel becerileri vurgular, ilerleme parçadan bütüne göre gerçekleşir.	Eğitim programında önemli kavramlar vurgulanır, ilerleme bütünden parçaya doğru gerçekleşir.
Programa sıkı sıkıya bağlılık önemlidir.	Öğrenci sorularını dikkate alma ve öğretimi bu doğrultuda düzenleme son derece önemlidir.
Program etkinlikleri ağırlıklı olarak ders ve çalışma kitaplarına dayanır.	Program etkinlikleri ağırlıklı olarak birincil veri kaynaklarına ve öğrencilerin el becerilerine dayalı materyallere dayanır.
Öğrenciler öğretmen tarafından bilginin üzerine işlendiği boş bir levha olarak görülür.	Öğrenciler dünya ile ilgili teoriler oluşturabilen düşünürler olarak kabul edilirler.
Öğretmenler genellikle öğrenciler için bilgi aktarma ve bilgi yayma davranışı içindedirler.	Öğretmenler genellikle etkileşimli durumdadırlar ve öğrenciler için öğrenme ortamı yaratırlar.
Öğretmenler öğrenmenin geçerliği için doğru yanıt ararlar.	Öğretmenler öğrencilerin sunulan kavramları anlamaları ve daha sonraki derslerde kullanmaları için bakış açıları ararlar.
Öğrenmeyi değerlendirme öğretimden ayrı olarak ve neredeyse tamamen sınav yoluyla yapılır.	Öğrenmeyi değerlendirme öğretmeyle iç içedir ve öğrenci portfolyo, sergi ve işlerin gözlenmesiyle gerçekleşir.
Öğrenciler temelde yalnız başlarına çalışırlar.	Öğrenciler temelde grupla çalışırlar.

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğretmenin üstlendiği rol geleneksel anlayıştan farklı olarak beraberinde bazı yeni görevler getirmektedir. Öğretmen; öğrenme ortamını hazırlayan, öğrencileri araştırmaya, bilgiye ulaşmaya ve yeniden yapılandırmaya teşvik edici teknikleri kullanan, uygun değerlendirme yöntemlerini seçen ve uygulayan, öğrencileri ve tüm süreci yönlendiren, onlara model ve rehber olan kişidir. Karakuş'un (2006: 46) aktardığına göre, Brooks ve Brooks yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken noktaları şu şekilde özetlemiştir:

1. Öğrenci önceliğini ve özerkliğini kabul etme,
2. Ham verileri ve birincil kaynakları kullanma,
3. Öğrencilerin sınıflama, analiz, tahmin etme ve yaratma gibi bilişsel terminolojileri kullanmaları için fırsat verme,
4. Öğrencinin dersi istediği gibi sunması, öğretimin içeriği ve yeni kaynakları kullanması için fırsat tanıma,
5. Kavramların öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını, onların bu kavramlarla ilgili anlamalarını paylaşmadan önce fark etme,
6. Öğrencilerin proje hazırlama, konuyu sunma sürecinde diğer öğretmenler ve dışarıdan kişilerle iletişim kurmaları ve yardım almaları konusunda onları yüreklendirme,
7. Öğrencilere; düşündüklerini sorma, açık uçlu soruları keşfetme ve birbirlerine soru sormaları konusunda cesaret verme,
8. Öğrencilerin birincil tepkilerinin (hazırlık yaparken verdikleri emek ve gösterdikleri özenlerinin) neler olduğunu izleme ve onlara rehberlik yapma,
9. Bazı konularda çelişkiler meydana gelebileceğini belirterek, öğrencileri bu durumdan çekinmeden tartışma yapmaları konusunda yüreklendirme,
10. Sorular sorulduktan sonra yanıtlamaları konusunda süre verme,
11. Konu ile ilgili problem ve hazırlıklarda öğrencilerin yeni yaşantılar oluşturmaları, araştırmaları ve senteze ulaşmaları ve yaratıcılıklarını gösterebilmeleri için süre verme,
12. Öğrencilerin buluşları ve oluşumları ile ilgili olarak meraklarını besleme.

Yapılandırmacı yaklaşımda amaç; kalıcı öğrenmelerin sağlanmasıdır. Bu amaç doğrultusunda; yaşantılarından önceden bildikleri yardımı ile sürekli anlamlar çıkarma çabasındaki bireye, bilgiyi yapılandırması için üst düzey bilişsel beceriler kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Açıkgöz (2002: 66) yapılandırmacı öğretim tasarımlarının başlıca özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- 1- Öğrenci öğretmenin yapılarına ulaşmak yerine kendi yapılarını oluşturur.
- 2- Her öğrenciye hitap edilmesi için bilginin biçimine ve etkinliklere çeşitlilik getirilir.
- 3- Öğretirken gerçek durumlara, gerçek nesnelere mümkün olduğu kadar çok yer verilir.
- 4- Öğretmenler kontrol edici, empoze edici, doğruları sunucu değil yardım edici, kolaylaştırıcı bir tavır sergiler.

- 5- Yanlışlar, öğrenciyi tanıma fırsatı olarak görülür; nedenleri keşfedilerek düzeltilmesi için fırsatlar yaratılır. Yanlış bile olsa öğrencilerin düşüncelerini söylemesi özendirilir.
- 6- Planlar esnek ve seçeneklidir. Öğrenme süreci ilgili kararlar öğrencilerle birlikte alınır.
- 7- Öğrencilerin karmaşık düşünmeleri, soru sormaları, görüş alışverişi yapmaları özendirilir.
- 8- Öğrencilerin değerlendirilmesi; günlük olarak, dosyalara ve öğrencilerin ürettiklerine bakılarak, öğrenme-öğretme süreçlerinin akışı içinde yapılır.
- 9- Yalnızca yeni öğrenilenlerle ilgilenilmeyip, ön kavramlar da göz önünde bulundurularak değiştirilmeye çalışılır.

Değerlendirme ile ilgili olan 8. maddede, öğrencilerin ortaya koydukları ürünlerin süreç sonunda değil süreç boyunca değerlendirildiği görölmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme; öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci işbirliğini gerekli kılmaktadır. Öğrencilerin öğrenmelerini paylaşmaları, hem kendi öğrenmelerinin hem de başkalarının öğrenmelerinin farkında olup değerlendirebilmeleri sağlanır. Yapılandırmacı değerlendirmenin temel özellikleri şunlardır (Brooks ve Brooks, 1993: 96-97):

- 1- Değerlendirme yapılsa da öğrenme devam eder. Geleneksel ölçme araçları yerine, önceki öğrenmelerin yeni durumlara uygulanması değerlendirilir. Bu noktada ezberlenen bilgiler değil, özümşenen bilgiler değerlendirilir.
- 2- Öğretmenler ve öğrenenler, bağlama dayalı çoklu değerlendirme yöntemleri kullanırlar.
- 3- Yapılandırmacı değerlendirme, geleneksel değerlendirme gibi hedeflere katı bir şekilde bağlı değildir.
- 4- Ürün değil süreç değerlendirilir.
- 5- Özgün, edime dayalı ve tümel değerlendirme teknikleri kullanılır.

Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı ve Bilişin Toplumsal Temelleri

Bilişsel psikoloji, birey beyninin bilgileri algıladığı, değiştirdiği ve yorumladığı süreçleri anlamlandırmak için çabalayan bireyin psikolojisidir (Levine ve Resnick, 1993: 586). Bilişselciler; bilginin yapısı, nasıl elde edildiği, nasıl kavrandığı, nasıl hatırlandığı,

problem çözümede nasıl kullanılacağı gibi konuları açıklamaya çalışmaktadır (Açıkgöz, 2002: 81). Bilişsel yaklaşıma göre (Açıkgöz, 2002);

1. Öğrenme içsel bir süreçtir ve yapılandırılmış bilgi şeklinde ortaya çıkar.
2. Öğrenmeyi çevresel etkenlerle beraber bireyin içsel özellikleri etkiler.
3. Öğretimin geliştirilmesi; öğrencinin merkeze alınması ve öğrencinin gelişiminin sağlanmasına bağlıdır.
4. Öğrenme süreci içerisinde, öğrenci;
 - o Etkindir,
 - o Kendi öğrenmesini kontrol eder ve yapılandırır,
 - o Bilgiyi; örgütleyerek, sınıflayarak, hipotezler geliştirip onları sınayarak ve yorum yaparak işler,
 - o Strateji kullanır ve yeni bilgiyi öncekilerle ilişkilendirir,
 - o Mevcut şemaları ve bilgileri kullanarak öğrenme malzemesinden yeni anlamlar çıkarır.

Biliş, temel olarak bireysel, zihinsel ve özel bir etkinliktir. Fakat, yaşam içerisinde herhangi bir durumun tamamen bilişsel duygudan, sosyal anlamlardan, sosyal amaçlardan ve sosyal mirastan yoksun olduğunu düşünmek olanaksızdır (Levine ve Resnick, 1993). Araştırmalar, bilişin aşağıdaki durumlar söz konusu olduğunda etkilendiğini göstermektedir. Biliş;

1. Öğrenme ortamlarında başkalarının fiziksel olarak varolmaları gerçeğinden,
2. Bireylerin içinde buldukları sosyal durumları nasıl oluşturduklarından,
3. Diğerlerinin zihinsel ifadelerinden,
4. Kendilerini başkalarıyla kıyaslamalarından,
5. Başkalarıyla etkileşime girmesi ve işbirliği beklendiğinde etkilenir (Levine ve Resnick, 1993: 604).

Sonuç olarak;

- 1- Biliş toplumsal bir etkinlik ve sosyal bir süreçtir,
- 2- Sosyal etkileşim, bilişin gelişimi ve pratiği için önemli bir alandır,
- 3- Edimi sağlamak için sosyal ilişkileri harekete geçirmek önemlidir,
- 4- Bu amaç doğrultusunda; işbirlikli öğrenme, akran gruplarının birbirlerine öğretimi ve çıraklık teorisi tekniklerinden yararlanılmalıdır.

Yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren, farklı bakış açılarına sahip çeşitli kuramcılar insan gelişiminde etkileşimin değerini açıklamaya çalışmışlardır. Dewey, Bandura, Vygotsky, Piaget, Bruner ve Ausubel, öğrenmede sosyal etkileşimin rolü üzerindeki içgörülerıyla öne çıkmışlardır.

Dewey'e göre; eğitim, yaşam boyu süren bir eylemdir ve etkili öğrenme ise yaparak, yaşayarak gerçekleşir. Doğal yapısı, ilgi ve yetenekleri dikkate alınan bireyin keşfetmesine ve düşünmesine olanak tanınmalı ve eğitim ortamlarında kurama değil uygulamaya ağırlık verilmelidir (Bender, 2005). Dewey; öğrencinin çevreyle etkileşimine, bilginin öğrenci tarafından keşfedilmesine ve gerçek yaşantılar geçirmesine önem vermiştir (Açıkgöz, 2002: 67). 1960'lı yıllardaki, öğrencileri daha demokratik öğrenme tecrübeleri için hazırlamaya çalışan eğitim hareketi; Dewey'in "öğrenme ortamını hazırlamada öğrenenin aktif katılımı" felsefesinden esinlenmiştir (Conrad, 1999: 10).

Bandura tarafından 1977 yılında geliştirilen "Sosyal Öğrenme Teorisi", davranışçılığın sınırlılıklarına bir tepki şeklinde ortaya çıkmıştır (Conrad, 1999: 10). Bandura'nın sosyal bilişsel kuramında iki önemli kavram vardır;

- 1- Karşılıklı Etki: Birey çevresini, çevre de bireyi etkiler. Birey, çevresiyle sürekli bir etkileşim içerisinde ve bu durum öğrenmeyi beraberinde getirir.
- 2- Özyeterlilik: Bireyin yeteneklerine olan algısı ve inancıdır. Bu algı ve inanç ne kadar yüksek olursa edim o kadar fazla olur.

Vygotsky ise öğrenme sürecine kültürün etkisini vurgulamıştır. Bireyin öğrenmesi, çevresinden ve onların sosyal yaşantılarından etkilenir. Vygotsky; bireyin kendi kendine sağlayabileceği gelişim düzeyi ile bir yetişkin veya kendinden daha üstün bir akranı ile beraber gösterebileceği gelişim alanı arasındaki farkı “yaklaşık gelişim alanı” olarak tanımlamış ve bu farkın bireyin potansiyelini ortaya çıkaracağını belirtmiştir. Öğrenen bu alanda sağlanan desteği, problemleri kendi başına çözme aşamasına gelene kadar kullanır (Açıkgöz, 2002: 69). Vygotsky’ye göre; öğrenmenin sosyal yönünü göz ardı etmemeli, yaklaşık gelişim alanını etkili kullanmalı, bireyin içsel kontrolünü ve özdüzenleme yapmasını desteklemeliyiz.

Piaget’ye göre; insanlar çevreyle etkileşimde bulunarak, bu etkileşimden o anki ilgilerine göre anlamlar çıkarıp şemalar oluşturarak ve bilgiyi işleyerek öğrenir (Akt. Açıkgöz, 2002: 68). Organizmanın çevreye uyum yeteneği, bilişsel gelişimin açıklanmasında önemli rol oynar. Bundan dolayı, çocukların bilişsel yapılarını geliştirmek için uygun çevre düzenlemeleri yapılmalıdır. Piaget’e göre organizma; örgütlenme (düşüncelerini ve bilgisini sistemli yapılar halinde düzenleme veya şemalar oluşturma) ve uyum (çevresi ile arasındaki denge) eğilimindedir. Bu bağlamda; öğrencilerin bilişsel yapılarını, özümleme (yeni bilgilerin mevcut zihinsel yapıya uydurma), uygu (yeni şemalar yaratma veya mevcut şemaları değiştirme) ve dengeleme (zihinsel ve çevresel uyum sağlama) yoluyla zenginleştirmelerini sağlayacak eğitim programları geliştirilmeli ve bu eğitim programlarına uygun öğrenme yaşantılarını kazandıracak yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.

Bruner’e göre öğrenme-öğretme için önemli olan kavramlar; (a) öğrenme süreci, (b) bilginin temsil edilmesi, (c) konu alanlarının yapısı, (ç) hazır bulunuşluk, (d) sezgici düşünme, (e) öğrenme isteğidir (Açıkgöz, 2002: 71-72). Öğrencinin zihinsel gelişimini sağlaması için öğretmen; öğrenciyle arasında sistemli ve tutarlı bir iletişim kurar, kültürü yorumlayarak öğrenciye aktarır, dilin ve dili kullanmanın önemini öğrenciye aktarır. Ayrıca Bruner; gelişimin etkileşimle gerçekleşebileceğini belirtmiş ve “karşılıklık”

terimini, başkalarına karşılık verme ve bir hedefe doğru onlarla müşterek çalışma yolunda duyulan derin insani gereksinim olarak tanımlamıştır (Conrad, 1999: 13).

Ausubel'e göre ise, bireyin anlamlı olarak öğrenmesini sağlamak için; aktif katılımı sağlayacak öğretim etkinlikleri düzenlemek, ön örgütleyiciler kullanmak, soyut kavramları anlamlı hale getirmek için çok miktarda örnekler vermek, öğrencilerin yoğun etkileşim içerisinde olmalarını sağlamak, ön ve yeni öğrenmeler arasında yatay ve dikey ilişkiler kurulmasını sağlamak gerekmektedir (Açıkgöz,2002: 76). Ausubel ayrıca, anlamlı öğrenmenin; (a) öğrenme malzemesinin anlamlılığı, (b) öğrenenin var olan bilişsel yapısı, (c) öğrenenin niyeti olmak üzere üç niyeti olduğunu vurgulamıştır (Açıkgöz,2002: 76). Bu koşullar gerçekleşmediği zaman anlamlı öğrenme olmaz.

Bilişüstü Öğrenme Yaklaşımı

Herhangi bir şeyin farkında olma ve onu anlama şeklinde ifade edilebilen biliş kavramından çok farklı olarak bilişüstü, herhangi bir şeyi öğrenmenin ve anlamının yanında onu nasıl öğrendiğinin de farkında olma ve nasıl öğrendiğini bilmedir. Flavel bilişüstünü; “kişinin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi ve bu bilginin bilişsel süreçleri kontrol etmek için kullanılması” olarak tanımlamıştır (Osborne, 1998: 2). Eslinger (2004: 9), bilişin kontrolünü sağlamak için kullanılan etkinlikleri şu şekilde sıralamıştır:

- a. Planlama etkinlikleri: Sonuçları tahmin etme, stratejileri planlama.
- b. Yansıtma etkinlikleri: Yansıtma, sınama, gözden geçirme ve öğrenme stratejilerini tekrar planlama.
- c. Değerlendirme etkinlikleri: Sonuçları değerlendirme, etkililik ve yeterlik ölçütleri karşısında herhangi bir stratejik etkinliğin sonuçlarını değerlendirme.

Shoenfeld ise üç bilişüstü alanından bahsetmektedir; kendi düşünce süreçleri ile ilgili bilgi, özdüzenleme ve inançlar (Eslinger, 2004: 8). Bu alanlara ek olarak bilişüstü;

düşünce süreçlerinin farkında olmayı, kavramayı yansıtmayı, transferi ve şema öğretimini de kapsamaktadır. Sonuç olarak bilişüstünün; etkin, yansıtıcı, istendik ve çaba gerektiren bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

Osborne'nun (1998: 12) aktardığına göre; Osman ve Hannafin, bilişüstü boyutun öğrenme sürecine uygun bir yapıda olduğunu ve etkin öğrenenlerin öğrenmelerini biliş yoluyla başarılı bir şekilde kontrol eden, yansıtan bilgi işleyiciler ve üst düzey kavrayıcılar olduklarını ifade etmektedirler. Benzer bir şekilde Ganz ve Ganz ise; bilişüstü öğrenme yaklaşımının, öğrencileri kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaya sevk etme, etkililiği artırma ve öğrenilmiş çaresizliği azaltma potansiyeline sahip olduğunu vurgulamaktadırlar (Osborne, 1998: 16).

Bu noktaya kadar sunulmaya çalışılan tüm kuramsal yaklaşımların ortak paydada; geleneksel yöntemleri eleştiren bir çizgiyi izleyerek, etkileşimi, gözlemi, öğrencinin etkinliğini ve merkezde olmasını, bilgiyi keşfetmeyi, işlemeyi ve yeniden yapılandırmayı, nasıl öğrendiğinin farkında olmayı, yordamayı, özgün değerlendirme yöntemlerini kullanmayı ve öğrenmenin sorumluluğunu almanın önemini vurguladıkları ve öğrenme modeli olarak İşbirlikli Öğrenme'yi işaret ettikleri görülmektedir. Özellikle Vygotsky, "yaklaşık gelişim alanı" şeklinde adlandırdığı süreç içerisinde öğrencinin mümkün olan en yüksek edimi ortaya çıkarabilmesi için öğretmen ve akranlarıyla işbirliği içerisinde bulunması gerektiğini vurgulamıştır (Gipps, 1999: 375).

İşbirlikli Öğrenme

İşbirlikli öğrenme; öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde birbirlerinin öğrenmelerine yardım etmeleridir. Bir grup çalışmasının işbirlikli öğrenme olabilmesi için gruptaki öğrencilerin; hem kendilerinin hem de diğerlerinin öğrenmelerini üst düzeye çıkarmaları beklenir. Bir başka ifadeyle; grup çalışmalarını işbirlikli öğrenme yapan özellik, öğrencilerin hem kendilerini hem de arkadaşlarını kapasitelerinin sonuna kadar geliştirmeye çalışmalarıdır (Açıkgöz, 2002: 172).

Başer'in (2006: 1-3) aktardığına göre, İşbirlikli Öğrenme değişik araştırmacılar tarafından şu şekilde tanımlanmıştır:

Tablo 2 İşbirlikli Öğrenme Tanımları

<i>ARAŞTIRMACI</i>	<i>TANIM</i>
Johnson ve Johnson (1993)	Öğrencilerin takımlar halinde çalıştıkları, yüz yüze etkileştikleri, yüksek düzeyde olumlu bağımlılık sergiledikleri bir ders çalışma durumudur.
Copper (2002)	Öğrenci-öğrenci dayanışmasını sağlamak için tasarlanmış bir yapıya dayanmakta ve bireysel sorumluluğu vurgulamaktadır. İşbirlikli öğrenmenin en belirgin özelliklerinden bir tanesi öğrencilerin dersten başarılı olabilmek için alacakları puanların bireysel başarılarına bağlı olmasıdır.
Gaith (2002)	Sınıf için etkileşimi yapılandırmak için takım çalışmasından yararlanan bir eğitim stratejisidir. Dayandığı ilkeler de; olumlu bağımlılık, bireysel sorumluluk, yüz yüze etkileşim, kişiler arası etkileşim becerileri ve takım sürecidir.
Jacobs (2006)	Öğrenciler arasında işbirliğinin yararlarını en üst düzeye çıkarmak için yardımcı olan kavramlar ve teknikler bütünüdür.
Dörnyei ve Ehrman, (1998)	Tek bir öğretim yöntemi olmaktan çok öğrenci dayanışmasını en üst düzeye çıkaran bir felsefedir.

Her küme ve küçük grup çalışmasının işbirlikli öğrenme olamayacağı gerçeğinden yola çıkarak, bir grup çalışmasının işbirlikli öğrenme olabilmesi için gerekli koşullar şu şekilde sıralanabilir (Açıkgöz, 1992):

- 1- Grup ödülü
- 2- Olumlu bağımlılık
- 3- Bireysel değerlendirilebilirlik
- 4- Yüz yüze etkileşim

- 5- Sosyal beceriler
- 6- Grup sürecinin değerlendirilmesi
- 7- Eşit başarı fırsatı

Grup ödülü

İşbirlikli öğrenme ortamlarında grup üyeleri, başarılı olabilmek için ortak bir ürün ortaya çıkararak grubun başarılı olması gerektiğine inanmalıdırlar. İşbirlikli sınıflarda; öğrencinin bireysel çabasının grubun başarısını etkileyeceğini, başarının ve ödülün süreç sonunda ortaya çıkacak ortak ürüne bağlı olarak gruba ait olduğunu algılamasına neden olacak etkinlikler düzenlenmelidir.

Olumlu bağımlılık

İşbirliğinin en önemli koşuludur; bireylerin ortak amaç ve ödül için çabalarını birleştirebilecekleri bir durum yaratır, olumlu ürün bağımlılığı ve olumlu araç bağımlılığı ile elde edilebilir.

Bireysel değerlendirilebilirlik

Grubun başarısının grup üyelerinin öğrenmelerine ve edimlerine bağlı olması durumudur. Öğretmen; ortak amaca ulaşmak için grup üyelerinin yardımlaşma sorumluluğunu alacakları olumlu bağımlılık durumu yaratır ve bireysel edimleri değerlendirir. Öğrencinin gruptaki sorumluluğunun farkında olmasıdır.

Yüz yüze etkileşim

Öğrenciler süreç boyunca birbirlerine yardım eder, işleri tartışır, dönüt verir ve açıklamalar yaparlar. Ortak çaba doğrultusunda birbirlerini teşvik ederler ve birbirlerinin işlerini kolaylaştırırlar.

Sosyal beceriler

Etkileşimin önkoşul olduğu işbirlikli sınıflarda sosyal ilişkilerin ve iletişimin hayati önemi öğrencilere anlatılarak grup başarısı artacak, grup ürünü daha kolay ortaya çıkacaktır.

Grup sürecinin değerlendirilmesi

Grup çalışması süresince; grup üyelerinin hangi davranışlarının grup başarısında olumlu, hangilerinin olumsuz etkileri olduğu ve bu doğrultuda hangi davranışların devamı, hangilerinin değişimi gerektiğinin belirlenmesidir.

Eşit başarı fırsatı

Grup çalışması boyunca gerçekleşen etkinliklerde, grup üyelerinin çabalarının ve grup ürününe katkılarının değerlendirmeye alınmasıdır. Bu sayede, gruplar içerisinde çok çabalayan-az çabalayan veya çok katılan-az katılan sınıflamaları olmayacak; eşit çaba, eşit gayret ve eşit başarı fırsatları olacaktır.

Jacobs'a göre İÖ'nün olumlu yanları şunlardır:

1. Takım arkadaşları birbirlerine anlaşılabilir dilsel bilgi sağlayabilir.
2. Yabancı dil öğrenen arkadaşlardan gelecek girdilerin anlaşılabilir olması daha olasıdır.
3. Arkadaş kümeleri, daha az endişe verici bir ortam sunar; dolayısıyla öğrencilerin daha çok dilsel girdi edinmelerine fırsat doğar.
4. Bireylerin olumlu bağımlılık ve bireysel sorumluluk sergilediği takım çalışmaları, öğrencilerin geleneksel sınıf ortamına göre daha çok etkileşim sağlayacağı bir ortam sunar.
5. Öğrenciler, takımlarda farklı rollere sahip olduklarından kendilerini geleneksel yöntemle ders işlemeye kıyasla daha fazla geliştirirler.

6. İÖ'de kullanılan çok türlü kümeleme yöntemi, öğrencilerin kendilerinden farklı bireylerle etkileşim sağlamasını yüreklendirerek kendilerinden farklı kişilerle çalışmalarını öğretir.
7. Takımlar, kendi başlarına katkıda bulunmaya çalışırken; öğretmen bireysel ilgiye gereksinim duyan öğrencilere daha çok zaman ayırabilir.
8. Takım arkadaşları sürekli öğretmene güvenmekten çok birbirlerine güvenmeyi öğrenirler.
9. Öğrenciler, birbirlerinden dönüt alıp birbirlerine dönüt verirler; dolayısıyla daha sonra kendilerini bireysel olarak değerlendirmede de kullanacakları değerlendirme yeteneklerini geliştirirler.
10. İÖ takımlarında çalışan öğrenciler daha az endişelidirler ve daha çok risk alırlar (Başer, 2006: 10).

İşbirlikli öğrenme ortamlarında öğretmen, disiplinsizlik ve karmaşa sorunlarıyla uğraşmak zorunda kalmaz; çünkü, sınıftaki her bir öğrenci ortak ürünler ortaya çıkarmak amacıyla bir çaba içerisindedir ve her biri dersin etkin katılımcısıdır. Öğretmen; yönlendiren ve rehberlik eden rolündedir, öğrencinin çabasına ve ortaya koyacağı ürüne değer verdiğini gösterir. Bu sayede tüm işbirlikli grup üyelerini cesaretlendirir.

Öğrencinin; işbirlikli öğrenme ortamlarında gereksinimleri, ilgileri, öğrenme hızı ve kişilik özellikleri dikkate alındığı için özyeterliliği, özgüveni ve başarı güdüsü artmakta, karar verme ve problem çözme yetenekleri gelişmektedir. Geleneksel değerlendirme yöntemleri kullanılmadığı için, not bağımlı değil, amaç ve ürün bağımlıdır. Sürecin her basamağında olduğu gibi değerlendirme basamağında da aktif role sahiptir; hem kendini hem de grubun diğer üyelerini değerlendirme fırsatı bulur. Bu sayede, kendi eksikliklerinin daha rahat farkına varır ve kendini geliştirmeye çalışır.

İşbirlikli Öğrenme ve Dil Öğretimi

Richards ve Rodgers (1986), dil becerileri öğretiminin iletişimsel boyuta doğru yöneliminden bahsetmektedir. Dilin işlevinin iletişim kurmak olduğu gerçeğinden yola çıkarak, dil öğretiminin yalnızca dilbilgisi yapılar sistemi olmadığını, aksine, dilin

kullanımını vurgulayan bir süreç olduğunu söyleyebiliriz. Long ve Porter, işbirlikli öğrenci takımlarının yabancı dil öğretiminde kullanılmasının nedenlerini şu şekilde sıralamıştır:

1. Öğrencilerin yüksek oranda konuşmaları,
2. Öğrencilerin yüksek oranda sözel eylem kullanmaları,
3. Öğretimin daha fazla bireyselleşmesi,
4. Olumlu yönde duygusal ortamların oluşması (Başer, 2006: 11).

Slavin ve Stevens (1985) yaptıkları bir çalışmada, işbirlikli öğrenmenin dil becerileri öğretimi ile ilgili yazma süreci yaklaşımında öğrencilerin genişletilmiş yazma etkinliklerine, geleneksel dil becerileri öğretim yöntemlerine ayırdıklarından daha fazla zaman ayırdıklarını; planlama, taslak hazırlama, düzeltme, yazıya son şeklini verme, konu ile ilgili akran geribildirimlerini ve düşüncelerini alma üzerinde önemli etkileri olduğunu ve öğrencilerin yazma başarılarını artırdığını saptamışlardır.

İşbirlikli öğrenme tekniklerinin içeriğinde olan takım çalışması, yardımlaşma, paylaşma, karşılaştırma, gözlem yapma, oluşturma, dinleme, yorumlama, yazma, gözden geçirme, düzeltme, sınama gibi iletişim, etkileşim ve etkin katılım gerektiren etkinlikler yabancı dil öğrenme ortamlarının vazgeçilmez öğeleridir.

İşbirlikli Öğrenmenin Etkililiği

İşbirlikli öğrenmenin başta başarı olmak üzere hatırda tutma, transfer, derse katılma, çevreye ilişkin öğrenci algıları, arkadaşlık ilişkileri, benlik saygısı, tutum, güdü, akademik kaygı gibi birçok bilişsel ve duyuşsal süreç üzerinde olumlu etkilerinin bulunduğu söylenebilir (Açıkgöz, 1992).

Yapılan çok sayıdaki araştırma, işbirlikli öğrenmeyi ve grup ürününü etkileyen etmenlerin varlığını işaret etmektedirler. Bu etkenlerin başlıcaları şunlardır; grup

üyelerinin sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik durumları, yetenekleri, cinsiyetleri, bilişsel özellikleri, çalışma alışkanlıkları ve öğrenme stillerini kapsayan bireysel özellikleri, teknik seçimi ve kullanılan öğrenme stratejileri.

Ülkemizde, özellikle ilköğretim düzeyinde “küme çalışması” adı altında çok yaygın olarak yapılan etkinliklerin işbirlikli öğrenme olmadığı açıktır. İşbirlikli öğrenmenin etkililiğini artırmak için işbirlikli takımlarla küme çalışması grupları arasındaki farkların bilinmesi gerekmektedir. Kirk söz konusu farkları şöyle belirtmektedir:

1. İşbirlikli öğrenmede heterojen yetenekli gruplar, küçük grup etkinliklerinde homojen gruplar vardır.
2. İşbirlikli öğrenmede olumlu bağımlılık varken, küçük grup etkinliklerinde ise bağımlılık yoktur.
3. İşbirlikli öğrenmede ortak grup amacı, küçük grup etkinliklerinde ise bireysel amaçlar öne çıkar.
4. İşbirlikli öğrenmede dikkatli bir yapılanma varken, küçük grup etkinliklerinde çoğu zaman rastlantıya bağlı olan yanlış yapılanma vardır.
5. İşbirlikli öğrenmede bireysel sorumluluk varken, küçük grup etkinliklerinde ise sorumluluk rast gele ortaya çıkabilir.
6. İşbirlikli öğrenmede yüz yüze etkileşim ve sosyal beceriler önemliken, küçük grup etkinliklerinde sosyal becerilere açıkça yer verilmez.
7. İşbirlikli öğrenmede grup süreci (geribildirim, amaçlar dizisi) varken, küçük grup etkinlikleri sürecinde yoktur.
8. İşbirlikli öğrenmede liderlik paylaşımı vardır. Küçük grup etkinliklerinde lider atanır (Oral, 2000: 45).

Sonuç olarak, işbirlikli öğrenmenin etkililiğini artırmak için dikkat etmemiz gereken noktalar şunlardır (Açıkgöz, 1992: 113):

- 1- İşbirlikli öğrenme gruplarını cinsiyet, yetenek, bilişsel yapısı grup içi etkileşimi etkilemektedir.
- 2- İşbirlikli öğrenme güdü, genel uyarılmışlık düzeyi, işle ilgili iletişim gibi öğrenmeyi kolaylaştırıcı değişkenler üzerinde olumlu etkiler yapmaktadır.

- 3- Öğrencilere işbirlikli öğrenme stratejilerinin öğretilmesi, işbirlikli öğrenmenin öğrenme ürünleri üzerindeki olumlu etkilerini artırmaktadır.

İşbirlikli öğrenmeye uygun ortamların hazırlanabilmesi için çok sayıda öğrenme tekniği geliştirilmiştir. Bu teknikler aşağıda sıralanmıştır:

1. Birlikte öğrenme
2. Akademik çelişki
3. Öğrenci takımları
4. Birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon (BİOK)
5. Grup araştırması
6. İşbirliği- İşbirliği
7. Birleştirme
8. Buluş
9. Birleştirme II
10. Birlikte sorulmuş birlikte öğrenelim

Bu çalışmada, Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon tekniğinin kullanılması sebebiyle, bu tekniğin incelenmesi uygun olacaktır.

Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon

Slavin, Madden, Farnish ve Stevens (1991) Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon (BİOK) isimli makalelerinde tekniğin ortaya çıkış mantığını, tekniğin öğelerini ve diğer detaylarını açıklamaya çalışmışlardır. BİOK üç ana elementi kapsar: öykü tabanlı aktiviteler, okuduğunu anlamada doğrudan öğretim ve birleştirilmiş yazma ve dil becerileri. Tüm bu aktivitelerde öğrenciler heterojen öğrenme gruplarında çalışırlar. Tüm aktiviteler öğretmen sunumu, takım alıştırmaları, bireysel alıştırmalar, akran ön değerlendirmesi, ilave alıştırmalar, sınav ve takım takdiri (grup ödülü) aşamalarını izler.

BİOK; okumayı, yazmayı, dil becerilerini öğretmek amacıyla ve geleneksel okuma-yazma öğretimindeki sorunlardan yola çıkılarak düzenlenmiştir. Bu sorunlara ilişkin yapılan bazı saptamalar şunlardır:

İzleme: Grup okumalarındaki en büyük sorun, öğretmenin bir grupta ilgilendiği sırada diğer grupların dersten kopmalarıdır. BİOK' ta işbirlikli ödül kullanılarak bu sorun aşılma çalışılmıştır.

Sesli Okuma: Öğrencilerin kavrama ve kodlama süreçleri üzerinde olumlu etkileri olduğu saptana sesli okuma etkinliklerine geleneksel sınıflarda fazla yer verilmemekte veya bir kişi okurken diğerlerinin hiçbir şey yapmaması şeklinde olmaktadır. BİOK'ta amaç, grup üyelerinin birbirlerine sesli okuma şansı vermeleri ve bunlara nasıl tepki vermeleri gerektiğini öğretmektir.

Okuduğunu Anlama Becerileri: Geleneksel sınıflardaki okuma derslerinde, okuma parçalarının yorumlanarak ve çıkarım yapılarak kavranması yerine, sözlük anlamlarına odaklanılan yüzeysel çalışmalar yapılmaktadır. BİOK'ta ise, kavramanın en üst düzeye çıkarılması için öğrencilere; özetleme, soru sorma, açıklığa kavuşturma ve yordama gibi biliş ötesi beceriler kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Yazma ve Dil Becerileri: Yapılan araştırmalar, uygulama ve pratik şansı verilmeksizin okuma ve yazma stratejilerinin mekanik olarak ayrı ayrı verildiğini saptamıştır. BİOK tekniğinde ise, okuma ve yazma becerileri bütünleştirilmiş olarak işbirlikli süreç içerisinde öğretilir.

Tekniğin gereklerine uygun olarak öğrenciler düzeylerine göre gruplara ayrılırlar. Daha sonra, iki veya üç kişilik alt gruplara ayrılırlar. Heterojen gruplarda çalışılan BİOK'ta, (1) temel etkinlikler, (2) dolaysız öğretim ve (3) birleştirilmiş dil becerileri ve yazma

olmak üzere üç öge vardır. Süreç; öğretmen sunumu, takım alıştırmaları, bağımsız alıştırmalar, arkadaş ön değerlendirmesi, ek alıştırmalar ve sınav işlemlerinden oluşur.

1- Temel Etkinlikler: Temel okuma gruplarında okumaya her gün yirmi dakika ayrılır. Öyküler tanıtılır ve bir etkinlik dizisi verilir. Slavin ve diğerleri bu etkinlikleri aşağıdaki gibi sıralamaktadırlar:

a. Eş Okuması: Öğrenciler öyküyü sessizce okurlar, daha sonra takım arkadaşı ile beraber sesli okurlar. Bu süreçte öğrenciler sırasıyla sesli okuma yaparlar, her bir paragraftan sonra sıra başka bir öğrenciye geçer. Takım arkadaşı okuduğu sırada dinleyici onu izler ve herhangi bir hata varsa düzeltir. Ayrıca eş okuması; öğrenciye çok miktarda sesli okuma alıştırmaları yapma imkânı verir ve öğretmenin okumak için sırasının gelmesini bekleyen öğrencilerin zaman kayıplarının önüne geçerek takımlar içerisinde öğrencileri dinleyerek başarılarını değerlendirmesini sağlar.

b. Öyküdeki dilbilgisi ve öyküyle ilgili yazma: Öğrencilere her bir öyküdeki dilbilgisi ile ilgili sorular verilir. Okumanın yarısında öğrencilere okumayı bırakmaları söylenir ve karakterleri, öykünün geçtiği yeri ve öykü içerisindeki problemi ve problemin nasıl çözüleceğini betimlemeleri istenir. Öykünün sonunda öğrenciler öyküye bir bütün olarak bakarlar. Problemin denenen çözümlerini ve sonuçlarını, nihai çözümü ve karakterlerin ne şekilde değişime uğradıklarını tanımlarlar. Öğrencilere ayrıca açık uçlu yazma ödevi verilir (örneğin, öyküye farklı bir final yazmaları istenebilir). Fitzgerald ve Spiegel, okumayı anlama araştırmalarının; öğrencilerin öykülerin dilbilgisini öğrenmelerinin ve öyküyle ilgili kısmi bilgilerle bütün ile ilgili tahminlerde bulunmanın önemini işaret ettiklerini ifade etmişlerdir (Slavin, Madden, Farnish ve Stevens, 1991).

c. Sözcükleri sesli okuma: Öğrencilere tereddüt etmeden ve duraksamadan doğru bir şekilde okuyabilmek zorunda oldukları öyküde bulunan yeni ve zor sözcüklerin listesi verilir. Doğru okuyabilene kadar takım arkadaşları ile beraber bu sözcükleri çalışırlar. Bu etkinlik, önemli sözcüklerin çözümlenmesinde öğrencilere pratiklik kazandırmak için tasarlanmıştır.

ç. Sözcüklerin anlamını kavrama: Öğrenciler verilen listedeki sözcükler için sözlüğe bakarlar, kendi anlatımları ile açıklarlar ve her bir sözcüğü ifade eden anlamlı cümleler kurarlar.

d. Öykünün yeniden anlatılması: Öyküyü okuduktan ve okuma gruplarında tartıştıktan sonra öğrenciler arkadaşlarına öyküdeki ana noktaları özetlerler. Bireyin okumayı kendi cümleleriyle özetlemesi materyalin kavramasını ve akılda tutmayı artırıcı bir özellik gösterir.

e. Yazım alıştırmaları: Öğrenciler her hafta birbirlerini sözcük heceleme listeleriyle sınarlar ve birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederler. Her sınamadan sonra eksik sözcüklerin bulunmaya çalışıldığı “Kaybolan Liste” tekniği kullanılabilir. Bu teknik tüm sözcükler öğrenilene kadar tekrar edilebilir.

Öğrenciler bu etkinlikleri tamamladıktan sonra ilgili işe ait ölçüte ulaştıklarını belirten bir belge imzalarlar. Öğrencilerin, kendi hızlarında her gün ne kadar öğrenme gerçekleştirecekleri önceden planlanmıştır. Üç derste bir; kavrama, sözcük bilgisi ve okumalarını ölçen sınavlar verilir.

2- Okuduğunu Anlamada Dolaysız Öğretim: Haftada bir gün, öğrenciler okuduğunu anlama becerileri (ana fikri bulma, sonuçları belirleme, betimsel dil ifadelerini yorumlama vb.) ile ilgili doğrudan öğretim alırlar. Her dersten

sonra öğrenciler takımlarıyla beraber okuduğunu anlama alıştırmaları ve oyunlar üzerinde çalışırlar.

3- Birleştirilmiş Dil Becerileri ve Yazma: Bu bölümde öğretmen özel olarak hazırlanmış dil becerileri ve yazma programı kullanır. Yazma bileşeni; öğretmen ve takım arkadaşlarının yazara dönüt verecekleri ve yazma, gözden geçirme, düzenleme süreçlerine yardım edecekleri yazmaya yönelik bir süreç yaklaşımı kullanır. Tüm yazma ödevlerinde öğrenciler akranlarıyla beraber yardım alarak kompozisyonların taslaklarını oluştururlar ve daha sonra kompozisyonun içeriğini ve dilbilgisi kurallarına uygun mekanik düzeltmeyi merkeze alan *akran kompozisyon düzenleme formlarını* kullanarak birbirlerinin çalışmalarını düzenlerler. Öğrenciler bitmiş olan kompozisyonlarını yukarıda sözü edilen akran dönütü çerçevesinde gözden geçirirler. Bu formlar ilk önce basit bir yapıdadır, fakat öğrencilerin ardışık becerilerde ustalaşmaları amacıyla formlar karmaşık hale getirilir.

Akran gruplarının ve planlama aşamalarının (taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzenleme) kullanıldığı yazma sürecinin etkililiği birçok araştırmaya konu olmuştur. Ayrıca öğrencilere yazılı tanımlama ve güzel öykü örnekleri ortaya çıkarma becerileri hakkında öğretmen kontrollü açıklamalar verilir.

Bunun yanında öğrenciler, takımlar halinde yazma etkinlikleriyle doğrudan ilişkili olan dil becerileri üzerinde çalışırlar. Dil becerileri programının odak noktası her zaman yazmadır ve mekanik dil becerileri farklı bir konu şeklinde değil, yazmanın özel bir destekleyicisi gibi tanıtılır. Örneğin; öğrenciler niteleme sıfatlarını çalışırlar ve kendi betimleyici paragraflarında kullanmaları için verilen alıştırmaları yaparlar. Benzer bir şekilde; öğrenciler kompozisyon yazarken diyalogları kullanmaya başladıklarında öğretmen, tırnak işaretinin kullanılmasına ilişkin açıklamalar yapar ve alıştırmalar verir.

Öğrenciler her akşam en az yirmi dakika kitap okurlar ve ailelerinden okuma yaptıklarına ilişkin imzalı kâğıt alırlar. İmzaları tamam olan öğrenciler haftalık puan alırlar. Bu kitapların raporlarını iki haftada bir hazırlayarak okuma alışkanlığını kazanmış olurlar.

İşbirlikli Öğrenme ve Değerlendirme

Öğretim, öğrenme, ölçme ve değerlendirme birbirleriyle ilişkili süreçlerdir. Öğretmenin görevi, öğrenciye öğrenmeyi nasıl gerçekleştireceğini göstermektir. Formal eğitim durumlarında öğretmen tarafından öğrenci başarıları aşağıdaki ölçütlere göre değerlendirilir:

1. Akademik öğrenme: Öğrencinin neyi bildiği, anladığı ve hatırladığı.
2. Yargılama: Kavramsal çerçeveler, problem çözme ve bilimsel yöntemlerin kullanımı.
3. Beceriler ve yetenekler: Sözlü ve yazılı iletişim becerileri, takım çalışması becerileri, araştırma becerileri, bilgiyi düzenleme ve analiz etme becerileri, teknolojik beceriler, stresle başa çıkma becerileri.
4. Çalışma alışkanlıkları: Bireyin işi zamanında tamamlaması, zamanı akıllıca kullanması, sorumluluk alması, kaliteli iş için çabalaması, işini sürekli geliştirmesi ve değer katması.

Yukarıdaki değerlendirmeler sınıf ortamında veya daha özgün ortamlarda gerçekleşebilir. Özgün değerlendirme, öğrencilerin kendilerinden istenen işlem veya becerileri gerçek yaşam bağlamında gösterebilmelerini gerektirir (Johnson ve Johnson, 1999: 166). Johnson ve Johnson (1999); standart testler, kompozisyonlar ve sunular, bireysel ve grup projeleri, gelişim dosyaları, öğrenci başarılarını gözleme, öğrencilerle görüşme, canlandırmalar, kayıt tutma gibi değerlendirme işlemlerinin yalnızca işbirlikli öğrenme ortamlarında kullanılabileceklerini vurgulamaktadırlar. İşbirlikli öğrenme

takımlarının değerlendirme sürecinde kullanılması, değerlendirme sırasında çıkabilecek problemleri çözecektir; bu problemler şu şekilde özetlenebilir:

- a. İşgücü problemi
- b. Kullanılan farklı yöntemler
- c. Odaklanan süreç sonu ürünlerinin çeşitliliği
- ç. Özel değerlendirme işlemleri kullanma potansiyelinin varlığı
- d. Öğrencilerin çalışmalarını değerlendirirken kullandıkları ölçütleri anlayamamaları (Johnson ve Johnson, 1999: 167).

İşbirlikli öğrenmenin öğretim, değerlendirme ve sonuçları raporlaştırma anlamında sayısız faydası olduğunu belirten Johnson ve Johnson (1999: 166-177), işbirlikli öğrenme etkinliklerinde kullanılacak değerlendirme tekniklerini aşağıdaki şekilde sıralamışlardır:

1. İşbirlikli gruplarda ödevleri kontrol etme
2. Gözlem
3. Sosyal (İşbirliği) becerileri değerlendirme
4. Görüşme
5. Klasik başarı testleri
6. Kompozisyonların akranlar tarafından değerlendirilmesi
7. Sözlü sunumlar
8. Gelişim dosyaları
9. Akademik çelişki ve eleştirel düşünme
10. Özdeğerlendirme ve çalışma alışkanlıkları derecelendirmeleri
11. Grup ürünleri
12. Grup çalışmaları
13. Toplam kalite öğrenmesi

İşbirlikli öğrenme takımları; değerlendirmenin öğretim sürecinin bir parçası olduğu ve öğrencilerin öğretim etkinliklerine katılırken kendilerinin ve sınıf arkadaşlarının öğrenmelerini değerlendirdikleri öğrenme ortamlarını beraberinde getirmektedir. Bu noktadan hareketle bundan sonraki bölümde, yukarıda değinilen *özgün* kavramının açılımı anlamında alternatif değerlendirme konusu ele alınacaktır.

Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları

Değişen ve gelişen eğitim anlayışı, beraberinde yeni düşünce ve eğilimleri de getirmektedir. Bu bağlamda; eğitim-öğretim süreçlerinin önemli öğelerinden olan değerlendirme basamağının, bireyin nasıl öğrendiğini açıklamaya çalışarak edimlerini artırmayı hedefleyen yeni yaklaşımlardan ve bu yaklaşımlara ait felsefelerden etkilenmesi yadsınamaz bir gerçektir.

Geleneksel değerlendirme anlayışının araçları olan standart testler, normlara dayalı sınavlar ve ödevler; öğrencinin kendi kapasitesinin farkına varmasına yardımcı olmaktan, süreç sonunda hangi davranışların kazanılacağını işaret etmekten, öğrencilerin ölçme sonuçlarını yordamasını sağlamaktan ve sürecin bu basamağına öğrencinin çoklu araçlarla dahil olmasını sağlamaktan uzaktırlar. Yeni anlayışta değerlendirme; tamamen nicel değil, daha öznel, daha esnek ve seçeneklidir. Ayrıca yapılandırmacı yaklaşıma göre bireyin öğrenmesi, bireyin merkezde olduğu yöntemlerle değerlendirilmelidir. Geleneksel ve alternatif değerlendirme yaklaşımları arasındaki farklar aşağıdaki tabloda açıklanmaya çalışılmıştır (Karakuş, 2006: 60):

Tablo 3 Geleneksel ve Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

<i>Geleneksel Değerlendirme</i>	<i>Alternatif Değerlendirme</i>
Genellikle yazma ve seçmeye zorlayan ölçümlerdir.	Çeşitli yazma ve edim ölçümlerinin bütünleştirilmesini geliştirir.
Sunulan hedef becerilerde öğrenci öğrenmesini gösteren ölçümlere dayanır.	Hedef becerilerin doğrudan ölçülmesine dayanır.
Doğru yanıt ezberlemeye yönlendirir.	Uygun yanıt vermede çok çeşitli düşünmeye yönlendirir.
Amacı, geçmişte kazanılan bilgiyi ölçmektir.	Anlama becerilerini kapsamlı bir şekilde geliştirmeyi hedefler.
Program, değerlendirmeyi yönlendirir.	Değerlendirme, programı yönlendirir.
Bilginin yapısındaki gelişmeyi vurgular.	Gerçek yaşam görevlerindeki yeterliği sağlamayı vurgular
Öğrencinin herhangi bir zamandaki durumunu anlamayı sağlar.	Sürekli olarak öğrenmeyi test eder.
Yarışı vurgular.	İşbirliğini vurgular.
Temel beceriler veya görevlerde tek bir somut model belirler.	Gerçek problem ortamında karşı karşıya kalabileceği şüphe ve belirsizliğe öğrencileri hazırlar.
Bütünsel ürün veya sonuçlara önem verir.	Öğrenme hedef veya sürecine önem verir.

Bu noktada, “özgün” sözcüğü yeni değerlendirme anlayışını betimleme için uygun olacaktır. Özgün olan ve bireyin süreç içerisindeki gelişimini yansıtan bu anlayışın, geleneksel değerlendirme yöntemlerinin eksiklik ve sınırlılıklarına alternatif olması beklenmektedir. Huba ve Freed değerlendirmeyi, “öğrencilerin eğitimsel tecrübelerinin bir sonucu olarak ne bildiklerini, anladıklarını ve bilgileriyle ne yapabileceklerini anlamalarını sağlayacak derin bir anlayış geliştirmek için çoklu ve farklı kaynakları toplama ve tartışma süreci” olarak tanımlamışlardır (Freeman ve Dyrenfurth, 2004: 2). Pierce ve O’Malley (1992) alternatif değerlendirmeyi “bir öğrencinin gelişimini göstermek ve öğretimi şekillendirmek amacıyla ne bildiğini ve ne yapabildiğini bulmak amacıyla kullanılan ve standart veya geleneksel olmayan her türlü yöntem” olarak

tanımlamaktadır. Tedick ve Klee (1998) bu tür değerlendirmelerin geleneksel değerlendirmeden yapı ve puanlama bakımından farklılık gösterdiğini belirtmiştir.

Son yıllarda alternatif değerlendirme yöntemlerine tüm dünyada belirgin bir yönelme vardır. Konu üzerinde kuram ve uygulamayı içerisine alan çok sayıda araştırmanın yapılması, elde edilen bulgulardan öğretim tasarımları oluşturulurken yararlanılması ve bu yöntemleri öğrenme ortamlarında kullanılabilir hale getirme çabaları, değerlendirme anlayışının geleneksel ve öznel boyuttan gerçek, özgün, katılımcı ve nesnel boyuta doğru kaydığını işaret etmektedir. Belle 1999 yılında ilköğretim beşinci ve altıncı sınıflar ile yaptığı çalışma sonucunda, öğretmenlerin tek bir değerlendirme çeşidi kullanarak öğrencilerini adil bir şekilde değerlendiremeyeceklerini, öğrencilerin bireysel gereksinimlerinin karşılanması için değişik değerlendirme stratejilerinin kullanılması gerektiğini saptamıştır. Ayrıca öğrencilerin tam başarısı için eğitimcilerin ve yöneticilerin beraber çalışması gerektiğini belirtmiştir. Belle ile aynı görüşte olan Wiggins, “başarının, ilerlemenin ve gelişimin tek bir notla gösterilmesi puanlandırmanın adil bir şekilde yapılmasını güçleştirmektedir” demiştir (Erdoğan, 2006: 16).

Alternatif değerlendirme yöntemlerini öğrenme ortamlarında uygulamanın bir çok yolu vardır. Uygulanması durumunda Alternatif değerlendirmenin aşağıdaki özellikleri göstermesi beklenmektedir:

- öğrencilerden bir şey yapmaları, yaratmaları ya da üretmeleri beklenir,
- öğrencilerin öz-yansıtma yapmaları beklenir,
- önemli ürünleri ölçer,
- ileri derece düşünme ve sorun çözme becerilerine yöneliktir,
- anlamlı öğretim etkinlikleri içeren görevler içerir,
- gerçek yaşam uygulamalarını kullanır,
- notlandırmada insani yargılamalarını kullanır,
- öğretmenler için yeni öğretimsel ve değerlendirme rollerini gerektirir,
- öğrencilere özdeğerlendirme fırsatları sağlar,

- hem kişisel hem de grup çalışmasına fırsat verir,
 - öğrencileri verilen ödev dışında öğrenme etkinliğine devam etmeleri konusunda cesaretlendirir,
 - süreç sonu ölçütlerini tanımlar,
 - değerlendirmenin program ve öğretim kadar önemli olmasını sağlar.
- (http://www.aurbach.com/alt_assess.html Erişim Tarihi: Mart 2005)

Öğretmen, uygun değerlendirme teknik veya tekniklerini belirleyip planlamasını yaptıktan sonra o tekniklerin işleyişlerini ve etkililiklerini kontrol etmek durumundadır. Süreç içerisinde herhangi bir sorun ile karşılaşıldığında yeniden düzenleme yapılarak işleyiş devam ettirilir. Wortham'a göre alternatif değerlendirmenin başarısı için gerekli olan koşullar şunlardır:

- 1) daha iyi değerlendirme bilgisi isteği,
- 2) kullanılmakta olan değerlendirmenin yan etkileri olduğuna ilişkin göstergeler,
- 3) personelin yeniliğe açık olması,
- 4) alternatif değerlendirmeye ilgili kavramların net olması,
- 5) bir değerlendirme kültürünün olması,
- 6) istendik öğrenci sonuçları konusunun açık olması,
- 7) geleneksel testler ile içerik ya da programın uyumsuzluğu,
- 8) alternatif değerlendirmede okul örneklerinin olması,
- 9) değerlendirme yöntemlerini eleştirmeye gönüllü olma,
- 10) karar vericilerin ya da politikayı oluşturanların yeni değerlendirme şekillerine açık olmasıdır (Ewing, 1998: 12).

Şu ana kadar değinilen kavramlardan bir sentez yapılacak olursa; öğrenci değerlendirmeyi, davranışını sürdürmeye veya geliştirmeye karar vermesine yardımcı olması için kullanabilmelidir. İşbirlikli öğrenme ortamlarında çabaya, gelişime ve başarıya ilişkin geri bildirim sağlama veya değerlendirme yalnız öğretmen tarafından değil; öğrencinin kendisi tarafından (öz) ve arkadaşları tarafından da (akran) yapılır.

Özgün olarak nitelenebilecek bu iki alternatif değerlendirme yöntemini açıklamak, mevcut çalışmanın önemli bir değişkeninin daha kavranmasına yardımcı olacaktır.

Akran Değerlendirme

Akran değerlendirme; akranların benzer statüdeki diğer öğrencilerin öğrenme çıktılarını veya ürünlerinin derecesini, değerini, kalitesini veya başarılılığını düşünmesi ve dikkate alması için yapılan bir düzenleme olarak tarif edilebilir (Topping, Smith, Swanson ve Elliot, 2000: 150). Bir başka deyişle; öğrenci, ortak bir amaç ve ortak bir ürün için birlikte çalıştığı arkadaşlarına dönüt sağlamaktadır. Boud ve Falchikov akran değerlendirmeyi; “öğrenenlerin kendi öğrenmeleri ile ilgili yargılarda bulunmaya katılımları” şeklinde ifade etmişlerdir (Davies, 2002: 308).

Tanımlardan hareketle akran değerlendirme; öğrenmede aktif katılımı ve sorumluluk almayı artıran, öğrenmeye doğrudan odaklanmayı gerçekleştiren, sürekli artan dönütler sağlayan, öğrencinin özgüvenini, özyeterliliğini ve başarı güdüsünü artıran dinamik bir süreçtir. Bu nedenle akran değerlendirme, öğrencileri, değerlendirme ölçütlerinin uygulamasına yabancı olmamaları ve çalışılan konuyu daha net bir kavram şeklinde geliştirmeleri için eleştirel ve bağımsız öğrenenler olmaları yönünde teşvik etmektedir (Ballantyne, Hughes ve Mylonas, 2002: 428).

Norcini (2003: 541-543) uzman ve uzmanlık eğitimleri süren doktorların hasta bakımı ile ilgili konu alanında meslektaşlarının edimleri ile ilgili yargılarda bulunmalarının beklendiği araştırmasında, akran değerlendirmesinin uygulamasında beş ana basamaktan söz etmiştir:

1.Basamak: Değerlendirmenin amacı belirtilmelidir. Bu amaç tüm katılımcılara; değerlendirenler ve değerlendirilenler olarak oluşacak edim beklentileri doğrultusunda iletilmelidir. Grubun kültürel yapısına uygun olarak bu tür değerlendirme aşamalı olarak sunulmalıdır.

2.Basamak: Değerlendirme ölçütleri geliştirilmeli ve tüm katılımcılara iletilmelidir. Bu basamak; akranların sayılarını ve kimliklerini, neyi değerlendireceklerini, niteliğin makul dağılımını neyin oluşturacağını ve eğer gerekliyse uygun bir edimin ne olarak düşünüldüğünü içerir.

3.Basamak: Bu eğitim tüm katılımcılara sağlanır.

4.Basamak: Değerlendirmenin sonuçları uygulama süreci boyunca izlenmelidir. Geçerlik ve güvenilirlik üzerinde basit kontroller devamlı olmalı ve katılımcılardan dönüt alınmalıdır. Bilgi toplama gibi stratejilerin öğretilmesi şeklinde ek eğitimler veya düzeltmeler gerek duyulduğunda verilebilir.

5.Basamak: Katılımcılara dönüt sağlanmalıdır. Değerlendiren kimliğindeki öğrenciler, birbirlerini karşılaştırmalıdır. Değerlendirmenin ögesi kimliğinde ise, öğrencilere değerlendirme amacına dönük uygun dönütler verilir.

Sluijmans (2002) Değerlendirmeye Öğrencinin Katılımı adlı kitabında, Stiggins'in dört basamak halinde tasarladığı akran değerlendirme desenine yer vermiştir. Buna göre basamaklar şu şekildedir:

1.Basamak. *Akran değerlendirme amacı*. Öğrenci uygun ölçütleri uygulayarak bir akranın edimleriyle ilgili eleştirel yargılarda bulunma sorumluluğunu alır.

2.Basamak. *Akran değerlendirme biçiminin seçimi*. İlgili disipline uygun olarak işler belirlenir (örn. dersin sonunda bir akranın edimi ile ilgili değerlendirme raporu yazma gibi). Bu işlerin iç içe olmaları etkililiği artırır.

3.Basamak. *Akran değerlendirme ölçütlerini tanımlama*. Puanlama yaparken arkadaşına ayrıcalık tanıma veya kötü niyetli davranma (yüksek veya düşük puan

verme gibi), grup üyelerinin dağılımsal eksikliklerinden doğan olumsuzluklar; baskın grupların en yüksek puanları alması veya grup etkinliklerine katılmayan üyelerin grup puanlarında yararlanması gibi derecelendirme hatalarından arınmak amacıyla başarı ölçütleri net olarak ifade edilir.

4.Basamak. *Akran değerlendirme formunu hazırlama.* Puanlama formu öğrencileri tarafından yazılan akran değerlendirmenin niteliğini analiz etmek için uzmanlarca hazırlanır. Nicel olarak derecelendirilen akran değerlendirmeleri altı ana değişkene sahiptir; (1) ölçütlerin kullanımı, (2) olumlu yorumlar (3) olumsuz yorumlar, (4) yapıcı yorumlar, (5) konum belirleyici sorular, (6) yapı.

Akran değerlendirmenin doğru ve geçerli değerlendirme verileri sağlama potansiyeli olmasına karşın sonuçların niteliğini etkileyebilecek bazı etkenler vardır (Norcini, 2003);

- 1- Güvenirlilik: Üç ana konu vardır;
 - a- Gözlenen başarıların sayısı.
 - b- Katılımcı akranların sayısı.
 - c- Değerlendirilen uzmanlık alanlarının sayısı.
- 2- İlişkiler: Akranlar arası ilişkiler çok önemli değerlendirme bilgilerini de beraberinde getirir. Yapılan araştırmalarda farklı sosyal, ekonomik ve iş ilişkileri olan akranların değerlendirmelerinden elde edilen ölçümler arasında anlamlı farklar bulunamamıştır.
- 3- Riskler: Edimlerin ortaya çıkacağı ortamların risk düzeyinin yüksek olması, çıktılarının bazen düşük bazen yüksek ortalamalara sahip olmasına neden olabilir.

- 4- Eşitlik: Akran değerlendirmenin temel noktalarından biri de, öğrencinin diğer öğrencilerle eşit olup olmadığıdır. Eşitliğe karşı tehditler iki ana kaynaktan gelir;
- a- Öğrencilerin değerlendirilirken üstlendikleri etkinlikler farklı olabilir veya aynı karmaşıklıkta olmayabilir.
 - b- Akran grupları aynı olmayabilir.

Özdeğerlendirme

Akran değerlendirmede olduğu gibi özdeğerlendirmede de, öğrenci sürecin tümünde aktif katılımcıdır. Öğrenci; kendi öğrenmesi ile ilgili ayarlamalarda ve yargılarda bulunma sorumluluğunu alır, kendini değerlendirir. Birey; nasıl öğrendiğini ve ne öğrendiğini içeren düşüncenin bir parçası olduğunda, daha iyi öğrenir. Özdeğerlendirme bir çeşit yansıtmadır; öğrenci öğrenme süreci içerisinde kaydettiği gelişimini veya eksikliklerini yansıtma yaparak tespit eder, gelecek davranışlarını bu verilere göre düzenler, bağımsız öğrenen olma yolunda cesaret kazanır ve güdüsünü artırabilir.

Değerlendirilen öğrencinin kendi bilişsel ürünleri, süreçleri veya stratejileri olmasından dolayı, özdeğerlendirme bilişüstü bir etkinliktir (Eslinger, 2004: 20). Bilişüstü anlayışa göre, değerlendiren ve dinleyen rollerindeki öğrenci özdeğerlendirmenin kapsam alanındadır ve öğrencinin bilişsel etkinliği değerlendirme konusudur.

Yeni bir yöntem olmayan özdeğerlendirme; becerilerin öğrenilmesini artırmak, bireyin kendi çalışmasına daha fazla yansıtma yapmasına yöneltmek, ürünlerin daha nitelikli olmasını sağlamak, kişinin kendi öğrenmesindeki sorumluluğu üstlenmesini ve problem çözmeyi daha iyi kavramak için birçok durumda kullanılmaktadır (Sluujmans, 2002: 32).

Uygulama için öncelikle değerlendirme ölçütleri belirlenmelidir. Ölçütler öznel olmalı; öğrenciye, işe ve edime odaklı olarak belirlenmelidir. Özdeğerlendirme uygulamalarında

kullanılabilecek araçlar şunlardır; Likert ölçekleri, yetenek listelemeleri, gelişim dosyalarına (portfolio) ilişkin yazılı testler, ses kaseti değerlendirmeleri ve elektronik interaktif sistemler.

Özgün olarak nitelendirilen alternatif değerlendirme yaklaşımlarından akran değerlendirme ve özdeğerlendirmenin ayrı ayrı değil, birlikte kullanılmasının belirlenen öğrenme hedeflerine ulaşmada etkili olacağı araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır. Bu iki yöntemin tek başına etkililiklerinin tartışıldığı noktada; Topping, akran değerlendirmenin özdeğerlendirmeye göre daha güvenilir olduğunu, bunun yanında McDowell ise her iki yöntem arasında pozitif korelasyon gözlemlediğini belirtmiştir (Davies, 2002: 308).

Strachan ve Wilcox 1996 yılında yaptıkları araştırmada, otuz Mikro klimatoloji dersi üçüncü sınıf öğrencisinden üç kişilik gruplar oluşturarak seminer çalışması yapmalarını istemişlerdir. Öğrencilere; akran değerlendirmesi yapacakları ve kendi ölçütlerini geliştirebilecekleri söylenmiş, beyin fırtınasından sonra “grup projesi akran ve özdeğerlendirme formu” oluşturulmuştur. Her öğrenci bu formları doldurmuş ve hepsinden bu tip bir değerlendirme yaklaşımı ile ilgili yazılı görüşleri istenmiştir. Bazı öğrenciler numaralı derecelendirme yerine yazılı değerlendirme yorumlarını tercih etmişler, bazıları ise grupların içinde zaten herkesin belli sorumlulukları olduğunu söyleyerek bu yolla bir değerlendirmenin gerekli olmadığını hissetmişlerdir. Strachan ve Wilcox, değerlendirme ölçütlerini geliştirmede öğrenciye aktif rol verilmesini salık vermişler ve sürecin nitelikli öğrenme ürünü kadar önemli olduğunu öne sürmüşlerdir (Sluijmans, 2002: 34).

İşbirlikli Öğrenmede Özdeğerlendirme ve Akran Değerlendirme

Johnson (2005) elektronik ortamda gerçekleşen bir söyleşide, “Bireysel değerlendirilebilirliği yansıtan bir grup çalışmasında nasıl anlamlı değerlendirme yaparsınız?” şeklindeki bir soruya şöyle yanıt vermiştir; “ İşbirlikli sınıflardaki anlamlı

ve yönetilebilir değerlendirmenin gücü, değerlendirmenin büyük kısmının öz ve akran değerlendirme olmasından kaynaklanmaktadır. Öğrenciler; kendi çalışmalarını değerlendirme ve küçük gruplarda akranlarıyla paylaşma alışkanlığını kazanmaya başladıklarında, süreklilik ihtiva eden başarı değerlendirme olgusu hem birey hem de grup düzeyinde gerçek anlamda oluşmaya başlar”(www.cooplearn.org- Erişim Tarihi:Şubat 2005).

İşbirlikli öğrenme anlayışının mimarlarından olan Johnson’ın da ifade ettiği gibi; işbirlikli öğrenme ortamlarında kullanılacak en etkin değerlendirme yöntemleri, öz ve akran değerlendirmesidir”(www.cooplearn.org- Erişim Tarihi:Şubat 2005). Grup çalışmaları sırasında öğrencilerin gözlemlenen bazı davranışları, öz ve akran değerlendirme için kullanılacak ölçütlerin oluşturulmasında önemli rol oynar. Bu ölçütler ışığında öğrenci, hem kendi etkililiğini yansıtmaya yaparak sorgular ve hem de grup üyelerinin edimleri ile ilgili yargılarda bulunur. Bir bakıma öğrenci, kendi öğrenmesi ve başkalarının öğrenmeleri hakkında dönütler veren değerlendirme ögesi rolündedir.

Öz ve akran değerlendirme ile işbirlikli öğrenme arasında çok yönlü ve dinamik bir ilişki vardır. Özellikle akran değerlendirme becerileri işbirlikli öğrenme etkinlikleri sayesinde öğrenilebilir. İşbirlikli öğrenmenin koşullarından olan; sosyal etkileşim, bireysel değerlendirilebilirlik ve olumlu bağımlılık, aynı zamanda akran değerlendirmenin de koşullarıdır (Sluijmans, 2002). İşbirlikli öğrenmelerin ve edimlerin ölçülmesinde, grup çalışmalarında eşit çaba ve katılımın sağlanmasında, öğrencinin sürece değerlendirilen ve değerlendiren kimliklerinde aktif katılım ile dahil edilmesinde öz ve akran değerlendirmenin önemli bir payı olduğu yadsınamaz bir gerçektir.

Öğrenme Stratejileri

İnsanoğlunun öğrenmek için dış dünyadan aldıkları uyarıcıları algılama, ayırt etme, sınıflama, anımsama, düzenleme ve birleştirme gibi etkinlikleri yapmak suretiyle

beyninde çeşitli işlemler yürüttüğü bilinmektedir (Bümen, 2001: 38). Bunun yanında, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili olan davranışçı ve bilişsel yaklaşımlarının sentezi olabilecek bilgiyi işleme modeli ise, zihinsel süreçte bilginin akışını açıklamaya çalışmaktadır. Buna göre bilgi akışının dört temel basmağı vardır:

1. Kazanılacak bilgiyi seçme
2. İşleme
3. Depolama
4. Gerektiğinde yeniden çağırma.

Öğretim tasarımcılarının, eğitim uzmanlarının, öğretmenlerin ve öğrenme süreci içerisine dahil olan herkesin ortak amacı, öğrenmeleri kalıcı hale getirebilmektir. Bu nedenle, öğrenilenlerin kısa süreli bellekte korunması ve daha sonra uzun süreli belleğe transferi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, bireyin bilgiyi işleyerek kalıcı hale getirmesine yardımcı olan öğrenme stratejilerinin öğretilmesi ve kullanımı bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrenme stratejileri; bireyin yeni bilgiyi seçme, örgütleme ve bütünleştirme biçimini etkileme potansiyeli olan davranış ve becerilerden oluşmaktadır.

O'Malley ve Chamot'ya (1990) göre öğrenme stratejileri, öğrenciler tarafından hem karmaşık hem de basit konuları öğrenmek amacıyla isteyerek yapılan zihinsel ve duyuşsal özelliklerdir. Danserau ise öğrenme stratejilerini, "bilginin edinimini, akılda tutulmasını ve erişimini kolaylaştıran öğrencilerin kullandıkları süreçler" olarak tanımlamıştır (Kaya, 2005: 8). Oxford (1990: 8) ise tüm bunlara ek olarak şu tanımlı yapmıştır: "Öğrenme stratejileri öğrenciler tarafından öğrenmeyi kolaylaştırmak, hızlandırmak, bağımsız hale getirmek, daha eğlenceli, etkili ve yeni durumlara uyarlanabilir hale getirmek için kullanılan özel eylemlerdir".

Oxford (1990: 9) öğrenme stratejilerinin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Problem odaklıdır.
- Öğrencilerin sadece bilişsel değil diğer özelliklerine de yönelir.
- Öğrenmeyi hem doğrudan hem de dolaylı olarak destekler.
- Her zaman gözlenemeyebilir.
- Genellikle bilinçli olarak yapılır.
- Öğretilebilir.
- Esnekler.
- Seçiminde pek çok neden rol alır.

Öğrenme stratejilerinin ve özellikle de dil öğrenme stratejilerinin çeşitli araştırmacılar tarafından yapılmış farklı sınıflamaları mevcuttur. Yapılan çalışmada, Oxford'un dil öğrenme stratejileri ölçeği kullanıldığı için söz konusu araştırmacının sınıflandırması ele alınmıştır. Oxford (1990: 8), dil öğrenme stratejilerinin amacını iletişim yeteneğini geliştirmeye odaklı olarak görmekte ve stratejileri doğrudan ve dolaylı olarak ikiye ayırmaktadır:

A. Doğrudan Stratejiler:

1. Hatırlama Stratejileri

- a. Zihinsel Bağlar Kurma: Gruplama, sözcükleri metin üzerinde kullanma
- b. Sembol ve Sesler Kullanma: Sembol, anlam haritası, anahtar sözcükler, zihinde sesleri tekrar etme
- c. Gözden Geçirme: Belirli zaman süreçlerinden sonra gözden geçirme
- ç. Eyleme Geçme: Mekanik alıştırmalar, fiziksel tepkiler

2. Bilişsel Stratejiler:

- a. Uygulama: Tekrar etme, formüle etme
- b. Mesaj Alma ve Gönderme: Gönderilen mesajı hemen kavrama, kaynaklar kullanma
- c. Analiz Etme ve Sebep-Sonuç İlişkisi Kurma: Sonuç çıkarma, ifade analizi, dilleri karşılaştırma, çeviri yapma, transfer etme
- ç. Girdi ve Çıktı İçin Yapı Oluşturma: Not alma, özetleme, altını çizme

3. Telafi Stratejileri:

- a. Doğru Tahminler Yapma: Sözlü ve sözsüz ipuçlarının kullanma
- b. Konuşma ve Yazmadaki Yetersizliklerin Üstesinden Gelme: Anadili kullanma, jest ve mimikler kullanma, yaklaşık ifadeler kullanma, kaçınma, konu seçimi, sözü dolandırma

B. Dolaylı Stratejiler:

1. Bilişüstü Stratejiler:

- a. Öğrenmeye Odaklanma: Dikkati toplama, dinleme, göz gezdirme
- b. Öğrenmeyi Planlama ve Düzenleme: Organize olma, amaçları belirleme, plan yapma, uygulama için zaman ayarlama
- c. Öğrenmeyi Değerlendirme:
Kendini gözleme, kendini değerlendirme

2. Duyuşsal Stratejiler:

- a. Endişeyi Azaltma: Rahatlama, meditasyon, müzik, kahkaha

- b. Kendini Cesaretlendirme: Olumlu ifadeler kurma, risk alma, kendini ödüllendirme
- c. Duygusallık Derecesini Ölçme: Duygu anketi, günlük tutma, duyguları paylaşma

3. Sosyal Stratejiler:

- a. Soru Sorma: Netlik, doğrulama, düzeltme
- b. Diğerleriyle İşbirliği İçerisinde Bulunma: Grup çalışması yapma, yabancılarla konuşma
- c. Empati Kurma: Kültürel bir bakış açısı geliştirme, başkalarının duygu ve düşüncelerini dikkate alma

Oxford (1990: 40), zihinsel bağlar kurma ve anahtar sözcükler kullanma gibi hatırlama stratejilerinin bilgiyi uzun süreli hafızaya girmeye ve iletişim için gerekli olduğunda geri çağırmaya yardımcı olacağını ifade etmiştir.

Bilişsel stratejiler ise yabancı dildeki sözcük, kalıp ve ifadelerin anadildeki karşılıklarını dikkate alarak karşılaştırmaya, analiz etmeye ve hedef dilin mantığını anlamaya yardımcı olurlar. Özellikle; sonuç çıkarma, ifade analizi, dilleri karşılaştırma, çeviri yapma, transfer etme, not alma, özetleme ve altını çizme stratejileri hedef dilin içeriği, yapısı ve işlevleri ile ilgili öğrencilere çok büyük katkılar sağlar.

Hedef dilde okurken, yazarken, konuşurken ve dinlerken karşımıza çıkan yabancı sözcüklerin anlamlarını tahmin etme; kullanılmak istenen sözcük veya ifade anlatımının tam olarak bilinmediği durumlarda farklı şekillerde ifade etmeye çalışarak sözü dolandırma ve özellikle hedef dilde konuşmaya çalışırken sözcüklerin yetmediğini düşündüğümüz anlarda vücut dilimizi kullanma, dil öğrenmede telafi stratejilerinin önemini kanıtlamaktadır.

Oğuz'a göre, stratejilerin seçimi ve nasıl kullanılacağını bilişüstü stratejiler belirler (Kaya, 2005: 16). Bilişüstü stratejiler öğrencilerin; öğrenme zamanını yönetme, yansıtma, kendini gözleme ve değerlendirme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bilişüstü stratejilerin kullanımının özellikle özdeğerlendirme yapma ile ilişkili olduğu Eslinger (2004) tarafından ortaya konulmuştur. Bilişüstü stratejilerin kullanımı; öğrenme için hazırlık yapmayı, farklı öğrenme stratejilerini seçmeyi, kullanmayı ve gözlemlemeyi, strateji kullanımını ve sonuç itibarıyla öğrenmeyi değerlendirmeyi kapsar (Graham, 1997; Oğuz, 2000; Oxford,1999).

Bilişsel stratejilerin yetersiz kaldığı zamanlarda öğrenme hedeflerine ulaşmada zorluk yaşayan öğrencilerin; öğrenmeye güdülenmelerini, dikkatlerini toplamalarını, duygularını başkalarıyla paylaşmalarını, kendilerini ödüllendirmeyi sağlayıcı duyuşsal stratejileri kullanarak bu zorlukları aşmaları beklenebilir.

İşbirlikli öğrenmenin odak noktası olan takımlar halinde çalışma boyutu sosyal stratejilerin içerisinde yer almaktadır. Öğrencilerin karşılıklı veya takımlar halinde iletişim kurarak öğrenmelerini üst düzeye çıkarmaları amacıyla sosyal stratejilerin öğretiminin yanında İşbirliği becerilerinin öğretimi de faydalı olacaktır.

Oxford (1990: 1), stratejilerin dil öğreniminde oldukça önemli olduğunu çünkü stratejilerin bireyi yönlendiren ve iletişimsel yeterliliğin gelişmesinde esas olan etkin iletişim araçları olduğunu ifade etmiştir. Dil öğrenme stratejileri üzerinde yapılan birçok araştırmanın ulaştığı ortak bulgu, uygun dil öğrenme stratejilerinin kullanılmasının başarıyı ve dil yeterliğini artırmasıdır (Cohen, 1990; O'Malley ve Chamot, 1990). Chamot, hedef dil yeterliği arttıkça bilişsel stratejilerin kullanılma oranının düştüğünü, bunun yanında bilişüstü stratejilerin kullanılma oranının arttığını vurgulamış ve sosyal-duyuşsal stratejilerin her düzeyde az kullanıldığını ifade etmiştir (Kaya, 2005: 19).

Araştırmanın Önemi

Yapılan çalışmada, özdeğerlendirmenin ve akran değerlendirmesinin işbirlikli öğrenme ürün ve başarıları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu doğrultuda; öz ve akran değerlendirmenin işbirlikli öğrenmeye uyumu, değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi, değerlendirme formlarının öğrenme ortamının niteliğine etkileri, edim çıktılarının niteliği, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin değerlendirmeye ve edime etkileri, değerlendirme işlemlerinin işbirlikli öğrenmeye katılımın niteliğine etkileri ele alınarak, bu noktaların hangi şartlarda ve hangi değişkenlere göre değişip değişmediğine bakılmıştır.

Uygulama kapsamında, işbirlikli öğrenme sürecinin katılımcıların tutum, başarı, hatırd tutma ve strateji kullanımı düzeylerindeki etkilerini araştırmak hedefiyle, ön-son ve izleme ölçümleri yapılmıştır.

Tutumların öğrenme sürecinde önemli bir etken olduğu bilinmektedir. Bu araştırmada işbirlikli öğrenme uygulamalarının öğrencilerin tutumlarını olumlu etkilemesi beklenmektedir.

Araştırmada tutum, başarı, hatırd tutma ve strateji kullanımı değişkenleri için nicel veri analizleri kullanılırken, katılımcıların uygulamalar hakkındaki görüşlerinden elde edilen verilerle nitel veri analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda farklı veri çözümleme tekniklerinin birlikte kullanımı açısından çalışmanın alana katkı getireceği değerlendirilebilir.

Bu konuda bugüne kadar yurtdışında çok sayıda araştırma yapılmış olup, ülkemizde aynı konu sınırlı sayıda araştırmacı tarafından çalışılmıştır. Bu nedenle, işbirlikli öğrenmenin kullanıldığı 10. sınıf İngilizce dersinde öz ve akran değerlendirmenin öğrenci erişisi, tutum, hatırd tutmaları ve strateji kullanımları üzerindeki etkilerini inceleyen bu çalışmanın program geliştirenlere, İngilizce öğretmenlerine, eğitim uzmanlarına, akademisyenlere, yönetici ve velilere katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Problem Cümlesi

Askeri Lise 10. Sınıf İngilizce dersinde özdeğerlendirme ve akran değerlendirmesinin uygulandığı Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon tekniğinin öğrencilerin akademik başarıları, derse yönelik tutumları, hatırd tutma becerileri ve strateji kullanımları üzerindeki etkileri nelerdir?

Alt Problemler ve Denenceler

1. Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon tekniği ile beraber özdeğerlendirme ve akran değerlendirmesinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntem ve değerlendirme tekniklerinin kullanıldığı kontrol grubunun 10. Sınıf İngilizce dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Denence 1:

İşbirlikli öğrenme teknikleriyle öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersi başarı testi son test puanları, geleneksel uygulamalara katılan öğrencilerin İngilizce dersi başarı testi son test puanlarından daha yüksektir.

2. Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon tekniği ile beraber özdeğerlendirme ve akran değerlendirmesinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntem ve değerlendirme tekniklerinin kullanıldığı kontrol grubunun 10. Sınıf İngilizce dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Denence 2:

İşbirlikli öğrenme teknikleriyle öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersi tutum ölçeği son test ve kalıcılık testi puanları, geleneksel uygulamalara katılan öğrencilerin İngilizce dersi tutum ölçeği son-test ve kalıcılık testi puanlarından daha yüksektir.

3. Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon tekniği ile beraber özdeğerlendirme ve akran değerlendirmesinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntem ve

değerlendirme tekniklerinin kullanıldığı kontrol grubu arasında öğrenmede kalıcılık açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Denence 3:

İşbirlikli öğrenme teknikleriyle öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersi kalıcılık testi puanları, geleneksel uygulamalara katılan öğrencilerin İngilizce dersi kalıcılık testi puanlarından daha yüksektir.

4. Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon tekniği ile beraber özdeğerlendirme ve akran değerlendirmesinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntem ve değerlendirme tekniklerinin kullanıldığı kontrol grubunun strateji kullanımları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Denence 4:

İşbirlikli öğrenme teknikleriyle öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersi strateji ölçeği son test puanları, geleneksel uygulamalara katılan öğrencilerin İngilizce dersi strateji ölçeği son test puanlarından daha yüksektir.

5. İşbirlikli öğrenme teknikleriyle öğrenim gören öğrencilerin uygulamalara ilişkin görüşleri nelerdir?

Sayıtlar

Yapılan araştırmanın dayanacağı temel sayıtlar şunlardır:

1. Kontrol altına alınamayan değişkenler deney ve kontrol gruplarını aynı oranda etkileyecektir.
2. Öğrenciler ölçme araçlarını ve değerlendirme formlarını içtenlikle yanıtlamışlardır.

Sınırlılıklar

Yapılan araştırma;

1. 2006–2007 öğretim yılı yaz dönemi ile,
2. Maltepe Askeri Lisesi 10. sınıfı ile,
3. İngilizce dersine ilişkin davranış ve dil becerileri ile,
4. Veri toplama aracı olarak; “İngilizce Dersi Akademik Başarı Testi”, “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”, “Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği (SILL)” ile,
5. Süre olarak; 13 hafta ve 27 ders saatiyle sınırlıdır.

Tanımlar

Akran Değerlendirme: Bireylerin akranlarını değerlendirdikleri bir süreçtir.

Alternatif Değerlendirme: Bir öğrencinin gelişimini göstermek ve öğretimi şekillendirmek amacıyla ne bildiğini ve yapabildiğini bulmak amacıyla kullanılan ve standart ya da geleneksel olmayan her türlü yöntemdir (Pierce ve O'Malley ,1992).

Biliş: Herhangi bir şeyin farkına varma, onu anlama.

Bilişüstü: Bireyin kendi biliş yapısı ve öğrenme özelliklerinin farkında olduğu boyut. (Klausmeier, 1985).

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

Öğrenme Stratejileri: Öğrenme stratejileri öğrenciler tarafından öğrenmeyi kolaylaştırmak, hızlandırmak, bağımsız hale getirmek, daha eğlenceli, etkili ve yeni durumlara uyarlanabilir hale getirmek için kullanılan özel eylemlerdir (Oxford,1990).

Özdeğerlendirme: Bireyin kendi öğrenmesi ile ilgili yargıda bulunmasıdır (Taras, 2002).

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

İşbirlikli öğrenme ile ilgili D.W.Johnson, R.T.Johnson ve R.E.Slavin ile 1970'lerden itibaren başlayan çalışmalar, birçok araştırmayı beraberinde getirmiştir. Bu nedenle, yurtdışında yapılmış çok sayıda araştırma ve incelemeye ulaşma olanağı vardır. Ülkemizde ise, İşbirlikli Öğrenme kuramının tanınması ve yaygınlaşmaya başlanmasında Açıköz'ün 1990 yılından itibaren başlayan çalışmaları, araştırmaları ve çabasının katkısı tartışılmaz. Açıköz (1992: 3) *İşbirlikli Öğrenme* adlı kitabında; o yıllara kadar işbirlikli öğrenmenin yeni bir konu olduğu için çok az sınıfta kullanıldığını ve o güne kadar yapılan araştırma sayısının ikiyi aşmadığını ifade etmiştir. Bu çalışmanın yapıldığı 2007 yılına bakıldığında ise, bu zamana kadar işbirlikli öğrenme ile ilgili çok sayıda tez, makale ve bildirinin hem yurtiçinde (Açıköz 1990, 1991, 1992, 1993, 1996; Akansel 1999; Altınok 2004; Çelikten 2001; Çullu 2003; Erçelebi 1995; Erdem 1993; Gömleksiz ve Temel 1994; Kaptan ve Korkmaz 2000; Kara 1994; Kasap 1996; Kılıç 2004; Oktar 1995; Özkal 2000; Özkılıç 1997; Pala 1995; Sarıtaş 1999, 2002; Sucuoğlu 2003; Sünbül 1995; Tonbul 2001; Tuncel 2006; Yeşilyaprak 1994; Yıldız 1998, 2001;) hem de yurtdışında (Armstrong 1997; Johnson ve Johnson 1981, 1985, 1995; Hertz-Lazarowitz ve Bar-Natan 2002; Lazarowitz ve Baird 1993; Melsler 1999; Nichols 1996; Panitz 1998; Okebukla 1986; Perrault 1982,) yayımlandığı ve yine çok sayıda proje çalışmalarının sürdürüldüğü dikkati çekmektedir. Aradan geçen 15 yılda meydana gelen bu farkın nedeninin, öğrenme ortamlarında yeni yaklaşımlara gereksinim duyulması, geleneksellikten uzaklaşma eğilimi ve zamana ayak uydurma isteği olduğu söylenebilir.

İşbirlikli Öğrenme İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde işbirlikli öğrenme ile ilgili ilk araştırma, 1987 yılında Ün tarafından yayımlanan "Öğrenmede İşbirliği mi Yarışma mı?" adlı makaledir. Makalede araştırmacı tarafından işbirlikli öğrenme ortamlarının yarışmaya dayalı öğrenme ortamları ile

karşılaştırması yapılmış ve işbirlikli ortamın öğrencilerin akademik başarıları, derse ve arkadaşlarına yönelik tutumları üzerinde olumlu etkilerinin bulunduğu ifade edilmiştir. Açıkgöz (1990), Birlikte Soralım-Birlikte Öğrenelim tekniğinin başarı, hatırd tutma ve duyuşsal özellikler üzerindeki etkilerini araştırmıştır. 48 öğrencinin katıldığı araştırmada veri toplama araçları olarak ünite testleri ve öğrenci kompozisyonları kullanılmıştır. Araştırma sonunda, Birlikte Soralım-Birlikte Öğrenelim tekniğinin öğrencilerin başarıları ve duyuşsal özellikleri üzerinde olumlu etkileri olduğu ortaya konulmuştur (Kılıç, 2004).

Açıkgöz (1996), katılımcıların 1993-1994 eğitim-öğretim yılında çeşitli bölümlerden lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencilerinden oluştuğu araştırmada işbirlikli öğrenme, geleneksel öğretim ve öğrenme stratejisi konularını işlemiştir. Verilerin Öğrenme Stratejileri Ölçeği ile toplandığı araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme ortamının geleneksel öğrenme ve ders çalışma ortamına nazaran öğrenme stratejileri kullanımında daha elverişli olduğu ifade edilmiştir.

Gömleksiz ve Temel (1994), “Genel Öğretim Yöntemleri” dersinde uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin benlik saygısı ve başarıya etkisini inceledikleri araştırmalarında veri toplama araçları olarak başarı testi ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği’ni kullanmışlardır. Araştırmanın bulguları, işbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı deney grubunun geleneksel yöntemlerin kullanıldığı kontrol grubuna göre daha başarılı olduğunu fakat benlik saygısı bakımından iki grup arasında anlamlı bir farkın bulunmadığını göstermiştir.

Yeşilyaprak, Grup Araştırması ve Birleştirme II tekniklerinin akademik başarı, hatırd tutma ve öğrenme alanına ilişkin tutumlar üzerindeki etkilerini incelemiştir. 180 üniversite 1.sınıf öğrencisinin katılımcı olarak yer aldığı araştırmada, işbirlikli öğrenme tekniklerinin kullanıldığı 2 deney grubu ve bir kontrol grubu arasında hatırd tutma düzeylerinin dışında herhangi bir fark bulunamamıştır (Kılıç, 2004).

Pala (1995), işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğretim yönteminin yabancı dil başarısı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmacı ayrıca, işbirlikli öğrenmenin duyuşsal özelliklere etkisini de ele almıştır. Veri toplama araçları olarak, başarı testi ve öğrenci kompozisyonlarının kullanıldığı araştırmada, üniversite 1.sınıf öğrencileri katılımcı olarak yer almışlardır. Elde edilen bulgulara göre; işbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı deney grubunun İngilizce dil bilgisi başarısının geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sözcük bilgisi bakımından da, aynı şekilde, deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Araştırmada, işbirlikli öğrenme yöntemine ilişkin öğrenci görüşleri de alınmış; öğrencilerin bu yöntemi beğendikleri ve İngilizce dersi dışında diğer derslerde de uygulanmasını istedikleri ortaya çıkmıştır.

Öcal (1996), işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin, öğrencilerin tarih dersi akademik başarıları ve güdüleri üzerindeki etkilerini ve uygulamalara ilişkin öğrenci görüşlerini incelemiştir. Veri toplama araçları olarak; başarı testi, yazılı sınav ve öğrenci kompozisyonları kullanılmıştır. Elde edilen bulgular; deney grubunun kontrol grubuna göre daha başarılı olduğunu, deney grubundaki öğrencilerin işbirlikli öğrenme yönteminden hoşlandıklarını ve öğrencilerin bu yöntemin başarılarını olumlu yönde etkilediği yönünde görüş bildirdiklerini ortaya koymaktadır.

Gömlüksiz ve Yıldırım (1996), işbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı Türk Dili ve Edebiyatı dersinde öğrencilerin akademik başarılarını ve derse yönelik tutumlarını incelemiştir. 1994-1995 eğitim-öğretim yılında üniversite 1.sınıf öğrencilerinin katıldığı araştırmada, başarı testleri ve tutum ölçekleri veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda elde edilen bulgulara göre; işbirlikli yöntemin uygulandığı deney grubunun geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu saptanmıştır. İki grup arasında Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutumlar açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Delen (1998), işbirlikli öğrenme yönteminin ve geleneksel öğretimin, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarıları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada katılımcı olarak yer alan 68 beşinci sınıf öğrencisinin oluşturduğu deney ve kontrol gruplarına başarı testi, ön ve son test olarak verilmiştir. Yedi hafta süren uygulama sonunda elde edilen bulgulara göre; işbirlikli yönteminin kullanıldığı deney grubunun Sosyal Bilgiler dersi akademik başarısı, geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubuna göre daha yüksek çıkmıştır.

Özer (1999) araştırmasında, işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi başarıları ve başarı güdeleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Türkçe başarı testi ve başarı güdüsü ölçeğinin veri toplama araçları olarak uygulandığı araştırmada; işbirlikli öğrenme yöntemi deney grubunda, geleneksel öğretim yöntemleri kontrol grubunda kullanılmıştır. Elde edilen bulgular; öğrencilerin Türkçe dersi başarıları ve başarı güdeleri üzerinde işbirlikli öğrenmenin geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Tonbul (2001) araştırmasında, işbirlikli öğrenme yöntemleri ve geleneksel yöntemlerin ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi başarıları ve hatırd tutmaları üzerindeki etkilerini, öğrenci başarıları üzerindeki etkilerin cinsiyet ile ilişkilerini ve işbirlikli öğrenme yöntemlerine ilişkin öğrenci görüşlerini incelemiştir. Toplam 62 öğrencinin yer aldığı deney ve kontrol gruplarından deney grubunda İşbirlikli Başarı Bölümleri tekniği, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre; deney grubunun İngilizce dersi başarı testi ve hatırd tutma testi puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu, cinsiyet farkının başarıyı etkilemediği ve sonuç olarak işbirlikli yöntemin geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise, öğrenciler, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenme, arkadaşlık ilişkileri, derse katılım ve sosyal becerilerin gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğunu ifade etmişlerdir.

Yıldız (2001), araştırmasında, işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin matematik dersi başarıları üzerindeki etkilerini incelemiştir. 70 öğrencinin katılımcı olarak yer aldığı çalışmada; deney grubunda Birlikte Öğrenme tekniği, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, işbirlikli öğrenme yönteminin matematik ders başarıları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğunu göstermiştir.

Katılmış (2002), araştırmasında, işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin Tarih dersi öğrenci başarıları ve hatırlama düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. 76 altıncı sınıf öğrencisinin katılımcı olduğu çalışmanın sonuçları, işbirlikli öğrenmenin geleneksel öğretime göre Tarih dersi öğrenci başarıları ve hatırlama düzeyleri üzerinde daha etkili olduğunu göstermiştir.

Özkal, Yıldız, Altunay ve Tonbul (2002) tarafından yapılan çalışmada, işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin yabancı dil dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. 75 beşinci sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışma sonucunda, işbirlikli öğrenmenin okuma stratejileri kullanımını artırdığı saptanmıştır.

Sucuoğlu (2003), işbirlikli öğrenmenin ve geleneksel öğretimin; öğrencilerin Biyoloji dersi başarıları, derse yönelik yüklemeleri ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Veri toplama araçları olarak; başarı testi, Biyoloji dersinde kullanılan Öğrenme Stratejileri Ölçeği, Başarı/Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği ve ses kayıtları kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin Biyoloji dersi başarılarını artırdığını, öğrencilerin öğrenme stratejileri kullanımını etkilemediğini ancak bazı işbirlikli tekniklerin strateji kullanımını artırdığını göstermiştir.

Kılıç (2004), yaptığı çalışmada, işbirlikli öğrenmenin okuduğunu anlama başarıları, okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı, okuduğunu anlamaya yönelik tutum ve

okuduğunu anlama başarısı ile cinsiyet ilişkilerini incelemiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

1. İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin Türkçe dersinde okuduğunu anlama başarısı üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerinden daha etkili olduğu belirlenmiştir.
2. İşbirlikli öğrenme, okuduğunu anlama başarısındaki cinsiyete dayalı farklılıkları ortadan kaldırmıştır.
3. İşbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilerin, okuduğunu anlama stratejilerini geleneksel öğretim grubunda bulunan öğrencilere göre daha sık kullandıkları saptanmıştır.
4. Öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik tutumları üzerinde deney grubu ve kontrol grubu arasında bir boyut dışında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Tunçel (2006), araştırmasında, işbirlikli öğrenmenin ve geleneksel öğretimin (alıştırma) İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersi başarıları, sosyal becerileri ve bilişsel süreçleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin beden eğitimi ders başarılarını artırmada işbirlikli öğrenmenin geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında, öğrencilerin sosyal becerilerini ve bilişsel süreçlerini geliştirmede işbirlikli öğrenme yönteminin etkisinin anlamlı derecede etkili olduğu da tespit edilmiştir.

İşbirlikli öğrenme ile ilgili yurtiçinde yapılan bu çalışmalarda araştırmacıların esinlendikleri bir çok yurtdışı kaynağın olduğu görülmektedir. İşbirlikli öğrenme üzerine kuramsal çalışmalar ve uygulamalar muhteva eden yurtdışı kaynaklı araştırmaları incelemek, konunun karşılaştırmalar yaparak daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacaktır.

İşbirlikli Öğrenme İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Johnson, Johnson ve Stanne (2000), 2000 yılına kadar işbirlikli öğrenme üzerine yapılan çalışmalarını analiz ettikleri bir araştırma yapmışlardır. Eğitim Kaynakları Bilgi Merkezi (ERIC), Uluslar arası Tez Özetleri (DAI) ve Sosyal Bilimler Alıntı Endeksi (SSCI) üzerinden yapılan taramalar sonucu alanyazında toplam 900'den fazla çalışmanın tespit edildiği belirtilmiştir. Bu 900 çalışmanın "İşbirlikli Öğrenmenin Öğrenci Başarısı Üzerinde Etkisi" konusunu ele alanları sayıldığında ise toplamda 158 rakamı ortaya çıkmıştır. İşbirlikli öğrenmenin öğrenci başarı üzerindeki etkisini inceleyen çalışmaların genel özellikleri şu şekilde özetlenmiştir:

1. 1970-1979 arasında 26, 1980-1989 arasında 88 ve 1990-1999 arasında ise 44 çalışma yapılmıştır.
2. 4-5-6. sınıflarda 43, 7-8-9. sınıflarda 32 ve 10-11-12. sınıflarda ise 17 çalışma yapılmıştır.
3. Çalışmaların 105 tanesi makale, 2 tanesi kitap, 28 tanesi tez, 17 tanesi teknik rapordur ve 6 tanesi de yayımlanmamıştır.
4. Yapılan uygulamaların 3 tanesinde tek oturum, 38 tanesinde 2-9 oturum, 45 tanesinde 10-29 oturum ve 72 tanesinde de 30 ve üzeri oturum gerçekleştirilmiştir.
5. Uygulamaların 10 tanesinde tek cinsiyet grubu, 148 tanesinde karışık cinsiyetli gruplar kullanılmıştır.
6. Uygulamalarda en sık kullanılan teknikler, Birlikte Öğrenme (26) ve Akademik Çelişki'dir (19).

7. Uygulamalarda en az kullanılan teknikler, Öğrenci Takımları- Başarı Bölümleri (7) ve Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon'dur (7).

Johnson ve diğerleri (2000) araştırmalarının sonuç bölümünde, incelenen 158 çalışmanın; İşbirlikli öğrenme tekniklerinin öğrenci başarısını artırmada geleneksel yöntemlere göre daha büyük katkısı olduğunu, işbirlikli öğrenme ortamlarının bireyselliği teşvik eden geleneksel öğrenme ortamlarına nazaran öğrencileri daha fazla düşünmeye, araştırmaya ve üretmeye yönlendirdiğini işaret ettiğini vurgulamışlardır. Söz konusu çalışmaların bazıları aşağıda sıralanmıştır.

Bejarano (1987) tarafından yapılan araştırmada, işbirlikli öğretim tekniklerinden “Tartışma Grubu” ve “Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri” tekniklerinin ve geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin yabancı dil başarıları üzerindeki etkileri incelenmiştir. İsrail’de 781 ortaokul öğrencisinin katılımcı olarak yer aldığı araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin yabancı dilde dinleme becerilerinin geliştirilmesi ve sözcük bilgilerin artırılmasında “Tartışma Grubu” ve “Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri” tekniklerinin geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Lazarowitz ve Baird (1994) araştırmalarında, işbirlikli öğrenmenin Fen dersi başarısı ve duyuşsal ürünler üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. 120 lise öğrencisinin yer aldığı çalışmanın sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarının kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ve işbirlikli gruptaki öğrencilerin sınıf içerisindeki ilgi, arkadaşlık ve benlik saygısı derecelerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre yüksek olduğunu göstermektedir.

Freed 1994 yılında yaptığı araştırmada, işbirlikli öğrenmenin yabancı dilde okuduğunu anlama üzerinde, bilişsel ve bilişüstü stratejileri dikkate alarak etkilerini incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre; işbirlikli öğrenmenin bilişüstü stratejilerin kullanılmasında büyük etkisinin olduğu ve stratejilerin doğrudan öğretiminin okuduğunu anlamada olumlu etkilerinin olduğu saptanmıştır (Tonbul, 2001).

Armstrong (1997), işbirlikli öğrenme tekniklerinden “Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri”nin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi başarıları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkilerini incelediği araştırmasında, 47 onikinci sınıf öğrencisini katılımcı olarak kullanmıştır. Veri toplama araçları olarak başarı testi ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; deney ve kontrol grupları arasında başarı testi ve tutum ölçeği puanları arasında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Fakat, öğrenci ve öğretmen görüşlerinin analizi sonucu, “Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri” tekniğinin etkili bir teknik olduğunun ve işbirlikli öğrenmenin derste uygulamanın kolay ve zevkli olduğunun ifade edildiği saptanmıştır.

Chang ve Mao (1999), araştırmalarında işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin yerbilim konularındaki başarıları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. 770 öğrencinin katıldığı araştırma sonucunda deney ve kontrol grupları arasında bilgi ve kavrama basamağında fark bulunmadığı, uygulama düzeyindeki davranışları ölçen test maddelerinden işbirlikli öğrenme gruplarındaki öğrencilerin anlamlı derecede yüksek puanlar aldıkları saptanmıştır.

Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Yazma İle İlgili Araştırmalar

Yaman (1999) araştırmasını, Mersin ili sınırları içerisinde yer alan orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir devlet ilköğretim okulunda okuyan beşinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirmiştir. Uygulama yapılmış olan okulun beşinci sınıfından iki derslikte okuyan toplam 81 öğrenci, deney ve kontrol gruplarını oluşturmuştur. Ölçme araçları olarak kullanılan "Okuduğunu Anlama Başarı Testi", "Dinlediğini Anlama Başarı Testi" ve "Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği" her iki gruba da ön-test, son-test olarak verilmiş ve uygulama 9 hafta sürmüştür. Araştırmanın bulguları: akademik başarı açısından Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon tekniğinin (okuduğunu ve dinlediğini anlama açısından) tüm sınıf öğretimine göre, Tutum Ölçeği açısından ise

sadece bir alt ölçek hariç diğer üç alt ölçek açısından etkili olduğu sonucunu verdiği görülmüştür.

Bramlet (1994) Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon tekniğinin etkisini ölçmeyi amaçladığı araştırmasında, 3. sınıftan 194 öğrenciyi deney grubu, 198 öğrenciyi de kontrol grubu olarak kullanmış ve California Başarı Testi okuma puanlarını kullanmıştır. Çalışmanın amacı, Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon tekniğinin 8 kırsal kesim okulu öğrencilerinin okuma başarıları üzerindeki etkisini saptamaktır. Bütün olarak bakıldığında, deney grubunun okuduğunu anlamada kontrol grubundan daha iyi sonuçlar aldığı görülmüştür (<http://www.ecs.org>- Erişim Tarihi:Ağustos 2005).

Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon tekniğinin etkililiğini ölçmek için Stevens, Madden, Slavin ve Farnish (1987) iki araştırma yapmışlardır. 12 haftalık ilk araştırmada; 3. ve 4. sınıflardan toplam 461 öğrenci kullanılmış ve California Başarı Testi okuma puanları ve yazma örneklerinden yararlanılmıştır. Öğrenciler deney grubu ve geleneksel okuma ve yazma eğitimi alan kontrol grubuna ayrılmışlardır. 3. ve 4. sınıflardan toplam 450 öğrenciyle tüm bir eğitim-öğretim yılını içine alan ikinci çalışmada ise 13 deney ve 13 kontrol grubunun California Başarı Testi okuma puanları, Durrel Okuma Güçlüğü Analizi sonuçları ve yazma örnekleri karşılaştırılmıştır. Her iki araştırmada da deney grubunun kontrol grubuna nazaran daha iyi okuma ve dil yeterliliği başarıları sergiledikleri tespit edilmiştir (<http://www.ecs.org>- Erişim Tarihi:Ağustos 2005).

Stevens, Slavin ve Farnish (1989) aynı konuyu daha da geliştirerek yaptıkları diğer bir araştırmada ise 2. ,5. ve 6. sınıflardan toplam 529 öğrenci kullanmışlardır. Deney ve kontrol gruplarının Okuma ve Genel Dil ön ve son testlerinin sonuçları karşılaştırıldığında; deney grubunun sözcükleri okuma, okuduğunu anlama ve dil mekanikleri puanlarının daha yüksek olduğu, dili ifade etme puanları arasında ise

herhangi bir fark olmadığı görülmüştür (<http://www.ecs.org>- Erişim Tarihi:Ağustos 2005).

Teksas El Paso'da Calderon ve diğerlerinin 1997 yılında 3 deney ve 4 kontrol grubu kullandıkları çalışmada, deney gruplarının Okuma Başarı Testi puanları kontrol gruplarının puanlarından daha yüksek çıkmıştır (<http://www.ecs.org>- Erişim Tarihi:Ağustos 2005).

Alternatif Değerlendirme Yöntemleri Üzerine Yapılan Araştırmalar

Alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanımı ve etkiliği üzerine de birçok araştırma vardır. Öğrenme anlayışındaki eğilimin; davranışçılıktan, bilişselciliğe ve yapılandırmacılığa dönmesi alternatif değerlendirme yöntemlerine olan gereksinimi ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda; akran değerlendirme, özdeğerlendirme, edime dayalı değerlendirme, gelişim dosyalarını inceleme gibi yeni yaklaşımların ekililiği, güvenilirliği, geçerliliği ve kullanılabilirliği araştırmalara konu olmuştur.

Warman (2002), yüksek lisans tezinde 2000 yılına kadar yapılmış olan Alternatif Değerlendirme Yöntemleri üzerine olan çalışmaları incelemiştir. Alanyazında bulunan söz konusu çalışmaları bu amaç doğrultusunda detaylı bir şekilde tarayan araştırmacı, 1985 yılından 2000 yılına kadar toplam 262 çalışmanın gerçekleştiğini vurgulamıştır. Bu 262 çalışmanın 133 tanesi makale, 97'si eğitim amaçlı yayın (tez, proje vb.) ve 33 tanesi de kitaptır. Saptanan çalışmalara içerik boyutundan bakıldığında ise ortaya; %40 oranında uygulama-geliştirme, %38 oranında kuramsal ve %22 oranında da doğrulama araştırmaları çıkmaktadır. Araştırmacı, tüm çalışmalarda alternatif değerlendirme yöntemlerinden hangilerinin ele alındığı sorusunu da yanıtlamaya çalışmıştır. Buna göre, özdeğerlendirme ile ilgili 18 çalışma, akran değerlendirmesi ile ilgili 17 çalışma ve portfolyo değerlendirme ile ilgili 25 çalışma olduğu belirtilmiştir. Araştırmacı tarafından önemi sıklıkla vurgulanan çalışmalardan birinde Petty (1997), öğrenci değerlendirme formları, derecelendirme ölçekleri ve gelişim dosyalarını kullandığı "Özgün

Değerlendirme, Öğrenme Stratejileri ve İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Derse Katılımlarına ve Hatırda Tutmalarına Etkisi" adlı araştırmasında; işbirlikli öğrenme gruplarında öğrenme stratejileri kullanılarak işlenen derslerde öğrencilerin derse katılımlarında önemli ölçüde artış olduğunu, kendi öğrenmeleri üzerinde düşünmeye başladıklarını, öğrenme etkinliklerinin geliştirilmesinde ve kendi öğrenmelerini değerlendirmede etkin rol almaya başladıklarını belirtmiştir (Warman, 2000). Ayrıca Petty (1997) nihai hedeflere ulaşabilmek için iki önemli sürecin izlenmesi gerektiğini eklemiştir:

1. İşbirlikli öğrenme ortamlarının oluşturulması,
2. Özgün stratejilerin ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması.

Keaten ve Richardson (1992); işbirlikli gruplarda akran değerlendirmenin ele alındığı çalışmalarında, dört ila sekiz kişilik 22 öğrenci grubunun oluşturduğu toplam 110 denek kullanmışlar ve her bir grup 12 hafta içerisinde sözlü iletişim konusunda yirmi dakikalık bir sunum veya bir araştırma projesi hazırlamakla sorumlu tutulmuşlardır. Akran değerlendirmeyi, sınıf içi ve sınıf dışı oturumlara katılmayı, çalışmanın niteliğini ve çalışmaya olan ilgiyi ölçmek için Akran Değerlendirme Envanteri oluşturulmuştur. Sunumlar ve projeler tamamlandıktan sonra, her gruba bu envanter verilmiş ve grup üyelerini değerlendirmeleri istenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin %88'i akran değerlendirmeyi adil olarak nitelendirmişler, %79'u formun doğru olduğunu düşünmüşler ve %67'si ise derecelendirme sürecinin kolay olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %67'si gruplarındaki etkileşimin tatminkâr olduğunu belirtmişler, %65 grup ürününün niteliğinin tatminkâr olduğunu ifade etmiş ve %54 ise grupları ile tekrar çalışmak istediklerini söylemişlerdir. Bir başka ifadeyle; grup etkileşimine olan tutumla, grup ile tekrar çalışmaya olan tutum ve grup sunumunun niteliğine olan tutum arasında pozitif korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca; akran değerlendirmenin adil olmasına yönelik tutum ve değerlendirme aracının doğruluğuna ilişkin tutum arasında da pozitif korelasyon bulunmuştur (Conrad, 1999: 24).

Conway ve diğeri (1993); "Bireyin Bir Grup Projesine Katılımında Akran Değerlendirme" adlı çalışmalarında, Hong Kong meslek lisesinden 52 öğrencinin optometri dersinde bireysel puanlamalarının ve grup projesine bireysel çabalarını yansıtılmalarının ödüllendirileceği ortamlar incelenmiştir. Akran değerlendirme ölçütleri; sunumlar, derse olan ilgi ve memnuniyet, gelecek ortamlar için yapılan hazırlıklar ve yapılan sözel mülakatlar olarak belirlenmiştir. Genel değerlendirmenin %25'ini akran değerlendirme, %25'ini öğretmenin grup sunumunu değerlendirmesi ve %50'sini ise öğretmenin grup raporunu değerlendirmesi oluşturmuştur. Sonuçlara göre; akran değerlendirmenin iyi ve yeteri kadar adil bir yöntem olduğu, öğrencilerin değerlendirme sürecinde azda olsa rol almaları gerektiği ortaya çıkmıştır (Sluijmans, 2002: 135).

Pond "Akran Görüşü" adlı çalışmasında; öğrenci öğrenmesinin öz ve akran değerlendirme yoluyla geliştirilmesi üzerinde odaklanan iki yıllık bir araştırma yapmışlardır. Loughborough Teknoloji Üniversitesi 1. sınıf öğrencilerinin kullandığı çalışmada, özdeğerlendirmenin ve akran değerlendirmenin düşünmeyi daha üst düzeylere çıkardığı fakat sonuçların güvenilirliğinin düşük olabileceği ve öğrencilerin kendilerini rahatsız hissedebilecekleri bulgusuna ulaşmışlardır (Sluijmans, 2002: 137).

Falchikov (1995), "Akran Dönüt Puanlaması: Akran Değerlendirmeyi Geliştirme" başlığı altında yaptığı çalışmada; öğrenme sürecini iyileştirmek, eleştirel yetenekleri keskinleştirmek ve öğrenci özerkliğini artırmak anlamında, akran değerlendirmenin faydalarının altını çizmeye çalışmıştır. Çalışmada, yaş ortalamaları 21 olan 13 gelişim psikolojisi dersi öğrencisi yer almıştır. Akran değerlendirmenin yararlı, güvenilir ve geçerli olduğu, öte yandan; öğrencilerin yüksek puanlamasının dezavantaj olabileceği varsayılmıştır. Değerlendirme ölçütleri; yapı, konu alanı bilgisi, bilginin niteliği ve ölçüsü, dağıtım olarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler ışığında ulaşılan bulgular şunlardır:

- 1- Akran değerlendirme geleneksel puanlamaya göre daha adil, daha bilgilendirici, daha uğraştırıcı ve daha zor bulunmuştur,

- 2- Bunun yanında, geleneksel yönteme göre daha az doğru ve daha az faydalı olduğu inancı saptanmıştır.
- 3- Akran değerlendirme; öğrenciyi daha fazla düşündürür, daha fazla öğrenmesini sağlar ve daha fazla eleştirel yapar.

Koçyiğit ve Karabay (2004) ise yazma becerilerinin geliştirilmesine dönük yaptıkları çalışmalarında; yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesinde, öğrencilerin yazma süreci içerisindeki gelişimlerini izlemeyi sağlayan değerlendirmenin önemini vurgulamayı amaçlamışlardır. Bu doğrultuda uygulama; 4. ve 5. sınıf düzeyinde 270 öğrenciye, 21 ders saati sürecek şekilde yaklaşık bir aylık zaman diliminde yapılmıştır. Hazırlanan materyal; uygulamanın nasıl yapılacağı ve öykü yazma sürecinde nasıl bir yol izleneceğine ilişkin bilgiler içeren öğrenci yönergesi, gruplandırılmış resim dizisi ve yönlendirici sorulardan oluşan "Benim Öykülerim" kitapçığı, akran değerlendirme formu ve öğretmen dereceli puanlama anahtarını içermektedir. Ölçütler; materyalle ilişkilendirme (resimleri algılama ve yorumlama, yaratıcılık/özgünlük), öykünün temel öğelerine yer verme (kahramanlar, olaylar, olayların geçtiği yer ve zaman), yazılı anlatım becerileri (başlık, dil ve anlatım, içerik, yazım kuralları, noktalama işaretleri, sayfa düzeni ve yazı güzelliği) şeklinde belirlenmiştir. Hazırlanan değerlendirme formları, öykü yazma sürecinden önce tanıtılarak; öğrencilerin, değerlendirme ölçütlerinden haberdar olmaları sağlanmıştır. Her öyküleme çalışmasının sonunda akran ve öğretmen değerlendirmesi yapılarak öğrenciye, belirlenen ölçütler açısından, öyküsü hakkında dönüt verilmiş olmakta ve yazma becerisini geliştirmesi amaçlanmaktadır. Uygulama sonunda ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- 1- Öğrencileri yönlendiren ve yaratıcılıklarını işbirlikli ortamlarda ortaya koymalarını sağlayan yapıda hazırlanmış bu materyal, yaratıcı yazma becerilerini geliştirmekte ve öğrencilerin bireysel gelişimini ortaya sermektedir.
- 2- Öğrencilerin değerlendirme ölçütlerini bilmeleri, öykü yazma sürecinde bu boyutlara dikkat etmelerini sağlamıştır.

- 3- Her uygulama sonunda ortaya çıkarttığı öykünün, akranı ve öğretmeni tarafından değerlendirilmesi, öğrencinin kendisini farklı iki açıdan görebilmesini sağlamıştır.
- 4- Değerlendirmede kullanılan formların dereceli puanlama anahtarı şeklinde hazırlanması, belirlenen ölçütler açısından standartlık sağlamıştır.

Liu ve Yuan (2002), 118 Bilgisayar İşletim Sistem dersi öğrencisini kullandıkları araştırmalarında; öz, akran ve öğretmen değerlendirmeleri arasındaki korelasyon katsayısını ölçmek ve akran-öz, öğretmen-öz ve akran-öğretmen değerlendirmeleri arasındaki puanlamaların ortalama değerlerini karşılaştırmak istemişlerdir. Öğrenciler; seçecekleri beş açık uçlu soruyu yazılı sunumlarla yanıtlayacaklar ve sonunda bir final projesi hazırlayacaklardır. Öğretmen sürecin başında; öz ve akran değerlendirmenin eğitimsel amaçlarından ve yararlarından bahsederek, süreç boyunca ve sonunda kazanacakları yeni öğrenmelere aktif katılımcılar olarak hazırlanmalarını sağlar. Ayrıca; öğrenciler işbirliği içerisinde konuyu tartışır, değerlendirme ölçütlerini ve düzeltmeleri nasıl yapacaklarına karar verirler. Belirlenen ölçütler doğrultusunda yapılan uygulamalar sonunda; akran değerlendirmenin özdeğerlendirmeye oranla öğretmen değerlendirmesiyle daha ilişkili olduğu ve özdeğerlendirmenin akran değerlendirmeye oranla anlamlı olarak daha yüksek, akran değerlendirmenin öğretmen değerlendirmesine oranla anlamlı olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Lejk ve Wyvill (2001) toplam 171 öğrencinin dörderli ve beşerli olarak oluşturdukları seminer gruplarındaki başarılarını ölçmeye çalışmışlardır. Seminerlerin oluşturulma ve sunulma aşamalarında yapılacak akran değerlendirmenin ölçütleri altı kategori altında belirlenmiştir:

- 1- Güdülenme/Sorumluluk/Zaman Yönetimi
- 2- Uygu
- 3- Yaratıcılık/Orijinallik
- 4- İletişim becerileri

5- Genel takım becerileri

6- Teknik beceriler

Öğrenciler yukarıdaki ölçütlere göre kendilerini ve akranlarını dereceli puanlama yöntemiyle (3= grubun çoğundan daha iyi, 2= grup ortalamalarında, 1= grubun çoğu kadar iyi değil, 0= tamamen umutsuz, -1= gruba engel teşkil eden) değerlendirmişlerdir. Elde edilen veriler; özdeğerlendirme elementi olmadan yapılan akran değerlendirmenin diğer değerlendirme yöntemlerine kıyasla daha ayırt edici ve daha adil bir değerlendirmeyi beraberinde getirebileceğini işaret etmiştir.

Pond ve Ül-Hak (1995), İngiltere Loughborough Üniversitesi Bankacılık ve Finans Bölümünde 1993-1994, 1994-1995 ve 1995-1996 eğitim ve öğretim yıllarında üç akran değerlendirme çalışması yapmışlardır. Yapılan bu üç araştırmada yüz elliden fazla öğrenci katılımcı olarak yer almış ve her yıl 50-60 öğrenci beşli ve altılı alt gruplara ayrılmıştır. Akran değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi için öğrencilerinin tamamı ölçüt belirleme sürecine dahil edilmeye çalışılmış ve bu amaçla çeşitli işbirliği teknikleri kullanılmıştır. Araştırmaların sonucunda elde edilen bulgular; akran değerlendirmesinin öğrencilerin öğrenmelerini zenginleştirdiğini ve hem öğrenme üzerinde hem de grup çalışması üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir.

Diveharan ve Atputhasamy (2002), işbirlikli öğrenmenin etkililiğini arttırmada akran değerlendirmesinin rolünü inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Ortalama yaşları 24 olan 69 yüksek lisans öğrencisinin katılımcı olarak yer aldığı araştırmada, öğrencilerin akran değerlendirmede edindikleri tecrübeleri belirlemek ve işbirlikli öğrenme ortamındaki işbirlikli grup etkinliklerine katılım derecelerini tespit etmek için Geribildirim Formları veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda şu bulgular elde edilmiştir :

1. Öğrencilerin akran değerlendirmesine katılımı onların işbirlikli öğrenme ortamlarında etkinliklerini arttırmıştır.

2. Akran değerlendirme, öğrencilerin işbirlikli gruplarda daha verimli bir şekilde çalışmalarını için motive edici bir rol oynamıştır.
3. Akran değerlendirme, öğrencileri kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmeleri için cesaretlendirmiş ve onlara başarı duygusunu kazandırmıştır.
4. Akran değerlendirme, öğrencilerin hem kendilerine hem de akranlarına eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmalarını sağlamıştır.
5. Akran değerlendirmenin işbirlikli öğrenmeyle beraber uygulanması öğrencilere; sahip oldukları potansiyelin farkına vararak grup üyeleriyle ve diğer gruplarla ortak çaba içerisinde iletişim becerilerini artırma şansı vermiştir.

Longhurst ve Norton (1997), öğrencilerin öz değerlendirmeyi kendi yazma ödevlerinde kullanmalarını inceledikleri araştırmalarında şu sorulara yanıt aramışlardır :

1. Öğrenciler kendi ödevlerini ne derece doğru değerlendiriyorlar?
2. Öğrenciler değerlendirme ölçütlerini ne derece iyi anlayabiliyorlar?
3. Öz değerlendirme üzerinde güdünün ne derece etkisi vardır?

Veri toplama aracı olarak, öğrencilerin psikoloji ödevlerini değerlendirmeleri için derecelendirme ölçekli (Likert) öz değerlendirme formları kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre şu sonuçlar elde edilmiştir :

1. Öğrencilerin kendi ödevlerini değerlendirmeleri öğretmen değerlendirmesiyle karşılaştırıldığında, anlamlı bir fark bulunamamış ve öğrencilerin öz değerlendirme işlemini objektif olarak yürüttükleri ortaya çıkmıştır.

2. Alt grup (33 öğrenci) ve üst grup (33 öğrenci) kullanılarak yapılan analizde ise her iki grupta da kendi fazladan not vererek değerlendirme ölçütlerini anlamadığını gösteren öğrenciler olduğu ortaya çıkmıştır.

3. Güdü ve çaba göstergesi olan ödev uzunluğu arasındaki bağlantı ile yapılan analiz sonucu, yeterince güdülenmemiş öğrencilerin öz değerlendirme ölçütlerini tam olarak anlayamamış öğrenciler olduğu tespit edilmiş ve güdünün öz değerlendirme üzerinde önemli etkileri olduğu vurgulanmıştır.

Cutler ve Price, üç yıllık coğrafya programının her bir yılına dağıtılmış sunu ve seminerlerin belirli bir grup ölçüte göre akran değerlendirmesinin yapıldığı bir araştırmanın sonuçlarını şu şekilde açıklamışlardır :

1. Öğrencilerinin çoğunluğu akranları tarafından değerlendirilmekten mutlu olmuşlar ve güven duymuşlardır.

2. Öğrencilerin yarısı akranlarının yaptığı değerlendirmenin doğru-isabetli olduğunu söylemiştir.

3. Öğrencilerin üçte biri güven duyma, materyallerin organizasyonu ve fikirlerini açıklama konularında geliştiklerini düşünmüşlerdir (Yurdabakan, 2005).

Boud, Yeni Güney Galler Üniversitesinde birinci sınıfta okutulan ‘Yasal Sistem’ isimli derste öğrencilerin kendilerini ve akranlarını değerlendirme yeteneklerini incelemiştir. Değerlendirme ölçütlerini oluşturmak için rehberlik etmek üzere her bir öğrenciye bir talimatlar serisi verilmiştir. Çalışmanın sonunda, öğrenciler değerlendirme ölçütlerini oluşturmayı çok yararlı bulmuşlar, kendilerine akranlarının değerlendirmesinden daha yüksek ve öğretmenlerinin değerlendirmesinden daha düşük değerlendirmişlerdir.

Genelde akranlar ve öğretmenler tarafından verilen puanlar arasında yüksek uyum gözlenmiştir (Yurdabakan, 2005).

Yurt içi ve yurt dışında yapılan bazı araştırmaların sonuçlarından da anlaşılacağı üzere; alternatif değerlendirme yaklaşımlarının geleneksel yöntemlere göre daha başarılı ve daha etkili olmasının yanında, bazı dezavantajları ve eksiklikleri de olabilmektedir. Bu olumsuzluklar; uygulama yapılan konunun içeriğine, kullanılan öğretimsel tekniklere, deneklerin özelliklerine, değerlendirme ölçütlerine ve verilerin çözümlenmesine göre değişkenlik gösterebilir. Bu noktada, değerlendirmenin hangi basamaklar izlenerek nasıl yapılacağı sorusu akla gelmekte ve yöntemin derinlemesine incelenmesinin yararlı olacağı değerlendirilebilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma katılımcıları ve kullanılan veri toplama araçları, deney deseni, işlem yolu, deney planı, denel işlemler ve verilerin çözümlenmesi ele alınmıştır.

Deney Deseni

Yapılan araştırmada, denenceleri test etmek için kontrol gruplu öntest-sontest desenine başvurulmuştur. Bu desen, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmacıya yüksek istatistiksel güç sağlayan elde edilen bulguların neden-sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren ve davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan bir desendir (Büyüköztürk, 2001: 27). Öntest-sontest kontrol gruplu modelde, biri deney öteki kontrol grubu olarak kullanılan iki grup yansız (seçkisiz) olarak atanmıştır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılmıştır. Modelde öntestlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve sontest sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardım eder (Karasar, 1995: 97).

Araştırmada deneysel desen sonucunda elde edilen bulguları desteklemek amacı ile açık uçlu sorular sorularak nitel veriler de kullanılmıştır. Deney sürecinde deney grubuna işbirlikli öğrenme, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim uygulanmıştır. Araştırma deseni Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4 Araştırma deseni

Grup	Deney Öncesi	Denel İşlem	Deney Sonrası	
	Ön-test		Son-test	Kalıcılık Testi
Deney	Başarı testi Tutum ölçeği Strateji ölçeği	İşbirlikli Öğrenme (BİOK)	Başarı testi Tutum ölçeği Strateji ölçeği	Başarı testi Tutum ölçeği
Kontrol	Başarı testi Tutum ölçeği Strateji ölçeği	Geleneksel sınıf içi öğretim	Başarı testi Tutum ölçeği Strateji ölçeği	Başarı testi Tutum ölçeği

Katılımcılar

Araştırma, İzmir Maltepe Askeri Lisesi'nin 10. sınıfına devam eden öğrencileri ile yürütülmüştür. Deneysel uygulama ve veri toplama çalışmaları için adı geçen kurumdan izin alınmıştır. 2006-2007 bahar döneminin başında deney ve kontrol grupları 10. sınıfta yer alan 14 şube (Askeri liselerde şubelere "kısım" denilmektedir) arasından tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Çalışmada deney grubu olarak 11. Kısım ve kontrol grubu olarak 6. Kısım atanmıştır. Buna göre deney grubunda 18, kontrol grubunda 18 öğrenci araştırma sürecine katılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının, çalışmanın başlamasından önce denkliklerini tespit etmek için kanıt toplama yoluna gidilmiştir. Bu nedenle, deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin askeri liseye giriş puanları (ALS – Askeri Lise Sınavından aldıkları puanlar) ve 2005-2006 yılı güz dönemi İngilizce notları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 5 ve Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 5
Deney ve Kontrol Gruplarının Askeri Liseye Giriş Puanlarının Karşılaştırılması

<i>Grup</i>	<i>Öğrenci Sayısı</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>Önem Düzeyi</i>
Kısım 6	18	89,09	1,03	42	0,000	1,000*
Kısım 11	18	89,09	0,87			

*P>0,01

Tablo 6
Deney ve Kontrol Gruplarının 2005-2006 Öğretim Yılı Güz Dönemi İngilizce Notlarının Karşılaştırılması

<i>Grup</i>	<i>Öğrenci Sayısı</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>sd</i>	<i>T</i>	<i>Önem Düzeyi</i>
Kısım 6	18	71,91	7,99	42	-0,11	0,92*
Kısım11	18	72,14	6,19			

*P>0,01

Tablo 5 ve Tablo 6'ya bakıldığında; deney ve kontrol gruplarının Askeri Lise Sınav (ALS) sonuç ortalamaları arasında ve 2005-2006 yılı güz dönemi İngilizce not ortalamaları arasında anlamlı farkların olmadığı görülmektedir. Elde edilen bu bulgu deney ve kontrol gruplarının denklğine ilişkin bir veri olarak kullanılabilir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada, katılımcıların derse yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği, ders başarılarını ölçmek amacıyla 40 maddelik İngilizce dersi başarı testi, dinleme testi ve yazma testi, strateji kullanım derecelerini ölçmek için

SILL Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın bu bölümünde veri toplama araçlarının geliştirilme süreci ve teknik özellikleri hakkında bilgiler verilmiştir.

1. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Alanyazında daha önceden hazırlanmış derse yönelik tutum ölçeklerinin incelenmesi sonucunda denemelik ölçek maddeleri yazılmıştır. Denemelik ölçekte 14 olumsuz ve 10 olumlu madde olmak üzere toplam 24 madde bulunmaktadır. “İngilizce’ye Yönelik Tutum Ölçeği” deney ve kontrol grubunun dışında kalan ve bir önceki yıl İngilizce dersi almış 212 öğrenciye uygulanmıştır. Bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin yapılan çalışmalar şöyledir:

Geçerlik ve Güvenirlik

Ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliğini sağlamak için; dört alan uzmanı ve iki eğitim bilimleri uzmanı olmak üzere toplam altı uzmandan görüş alınmıştır.

Tutum ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapmak üzere 212 kişi kullanılarak yapılan deneme uygulamasının sonuçlarına göre, madde-test korelasyonlarının (madde ayırıcılık gücü indeksleri) 0,31 ile 0,76 arasında değiştiği gözlenmiştir. Ayrıca bu 24 maddelik tutum ölçeği için faktör analizi yapılmış, faktör analiz sonuçlarına göre ölçeğin tek boyutlu olduğu gözlenmiştir. Faktör özdeğerinin 9,63 ve toplam varyansı açıklama değerinin 0,40 olduğu görülmüştür.

Deneme uygulamasından elde edilen sonuçlarla madde test korelasyon değerlerine ve faktör yüklerine bakılarak, varyans değerleri referans değer (0,50) altında olan, faktör yükü 0,40 altında olan ve çalışmadığı değerlendirilen maddelerin (8, 10, 13, 21) ölçme aracından çıkarılmasına karar verilmiştir.

Buna göre nihai ölçme aracı için güvenilirlik ve geçerlik analizi yeniden yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin tek boyutlu olduğu, faktör özdeğerinin 9,11 ve toplam varyansı açıklama değerinin 0,46 olduğu görülmüştür. Elde edilen madde istatistikleri Tablo 7’de ve ölçek istatistikleri Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 7 Tutum ölçeği madde istatistikleri

Madde	\bar{x}	S_{jx}	r_{jx}	Madde Faktör Yüğü
1	3,32	1,31	0,76	0,80
2	2,32	1,20	0,55	0,60
3	2,99	1,28	0,67	0,71
4	3,73	1,17	0,67	0,72
5	2,85	1,23	0,66	0,70
6	3,29	1,22	0,64	0,69
7	2,80	1,19	0,68	0,72
8	2,34	1,22	0,49	0,53
9	3,01	1,31	0,60	0,64
10	3,43	1,20	0,50	0,55
11	3,37	1,20	0,63	0,68
12	3,32	1,18	0,73	0,78
13	3,01	1,23	0,67	0,71
14	2,58	1,20	0,71	0,75
15	2,73	1,20	0,67	0,71
16	3,05	1,17	0,56	0,60
17	3,00	1,23	0,51	0,55
18	3,46	1,47	0,61	0,65
19	2,61	1,31	0,59	0,63
20	3,25	1,35	0,55	0,59

Tablo 8 Tutum ölçeğine ilişkin istatistikler

n	\bar{x}	S_x^2	S_x	K	α
212	60,55	277,69	16,66	36	0,93

İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği madde istatistiklerine göre; ölçme aracında yer alan maddelerin madde faktör yükü değerleri 0,55 ile 0,80 arasında, madde ölçek korelasyon değerleri ise 0,49 ile 0,76 arasında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,93 (α) bulunmuştur.

Deneme uygulaması sonucunda elde edilen asıl formda 20 madde yer almıştır. Ölçekte 9 olumlu, 11 olumsuz madde bulunmaktadır. Maddeler, *tümüyle katılıyorum (5)*, *katılıyorum (4)*, *kararsızım (3)*, *katılmıyorum (2)*, *hiç katılmıyorum (1)* şeklinde beşli derecelendirilmiştir. Bu nedenle ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan 20'dir. Ölçeğe ilişkin madde örnekleri Ek 1'de verilmiştir.

2. İngilizce Dersi Başarı Testi

Bu çalışmada, İngilizce dersi başarısını ölçmek amacıyla üç ayrı araç geliştirilmiştir. İlki; okuma ve konuşma becerileri testi, ikincisi dinleme becerileri testi ve üçüncüsü ise yazma becerisini ölçen kompozisyon sınavıdır. Bu araçların geliştirilmesine ilişkin aşamalara aşağıda sırasıyla yer verilmiştir.

Testleri hazırlamak için araştırmacı tarafında içerik analizi yapılmıştır. Öncelikle, testte sınanması planlanan hedef davranışların belirlenmesi amacı ile Maltepe Askeri Lisesi 10. Sınıfının İngilizce dersi hedef davranışları gözden geçirilmiş ve bu hedef davranışların arasından seçim yapılmıştır. 10. Sınıf İngilizce Dört Beceri Dersi Hedef Davranışları aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

A. Dinleme

1. Dinlediği metin veya diyalogun ana fikrini anlama.
2. Dinlediği metin veya diyalogun ayrıntılarını anlama.
3. Dinlediği metinde anlatılanlarla veya diyalogda konuşulanlarla ilgili çıkarımlarda bulunma.

4. Dinledikleri ile ilgili not alma.
5. Dinlediği metni veya diyalogu anladığını boşluk doldurma, ifade tamamlama, yanlış bilgiyi düzeltme, eşleştirme, “bunu kim söyledi?”, sonraki aşamayı tahmin etme gibi etkinliklerle gösterme.
6. Dinlediği metin veya diyaloga ilgili doğru/yanlış, evet/hayır, çoktan seçmeli, soru-yanıt alıştırmaları yapma.
7. Dinlemeden önce dinlenecek metin veya diyaloga ilişkin önbilgileri okuyarak dinlemeye odaklanma.
8. Dinlediği metin veya diyaloga ait resimleri sıraya koyma.
9. Dinlediği bir metne veya cümleye anında tepki vererek yanıtlama.
10. Dinlediği şarkının sözlerine odaklanma.
11. Düzeyine uygun olan metin, diyalog veya öyküleri dinlemekten zevk alma.

B. Konuşma

1. Hedef dili sınıf içinde beklenen düzeyde kullanma.
2. Hedef dili sınıf içinde doğru kullanma.
3. Hedef dili sınıf içinde akıcı kullanma.
4. Mevcut temalara yönelik düşüncelerini temel tümce yapılarını kullanarak ifade etme.
5. Kısa yanıtlar vererek günlük yaşama ilişkin diyaloglar kurma.
6. Dinlediği veya okuduğu bir metni veya öyküyü başka bir ifade ile tekrar anlatma.
7. Senaryo veya resimler kullanarak sözel öyküler oluşturma.
8. Hazırlık, sunum ve tartışma basamaklarını izleyerek rol yapma.
9. Yeni sözcükleri kullanarak soru sorup yanıt verme.
10. Verilen yanıtları veya ifade edilmek istenen düşünceleri destekleyici gerekçeleri örneklendirerek söyleme.
11. Akıcı anlatımı sağlayıcı anahtar sözcükleri veya yeni tümce yapılarını kullanma.
12. Yaratılan senaryolara durumsal çözümler içeren yanıtlar verme.
13. Sunulan resimler arasındaki farkları veya benzerlikleri kendi cümleleriyle açıklama.
14. Güncel konulara ilişkin veya kendi tecrübelerini konu alan ifadeleri tartışma.

15. Sunulan materyal ile ilgili konuşabilmek için; tahminde bulunma, öncelik verme, planlama, karar verme ve problem çözme stratejilerini izleme.
16. Uygun yanıtlar vererek diyalog tamamlama.
17. Hedef dili kullanmaya istekli olma.
18. Farklı kültürlere sahip kişilerle etkileşimde bulunmaya istekli olma.

C. Okuma

1. Verilen metni sessiz okuma.
2. Verilen metni sesli okuma.
3. Okuduğu metnin ana fikrini kavrama.
4. Okuduğu metnin ayrıntılarını kavrama.
5. Okuduğu metne yönelik soru sorma.
6. Okuduğu metni özetleyerek yeniden anlatma.
7. Yeni sözcüklerin anlamlarını tahmin etme.
8. Sözlük kullanma.
9. Okuduğu metinde istenen sözcük ve dil yapılarını bulabilme.
10. Okuduğu metni anladığını, çizelge doldurma, boşluk tamamlama, harita tamamlama, benzer ifadeyi bulma ve yanlış bilgiyi düzeltme gibi istenen etkinliklerle gösterebilme.
11. Okuduğu metne yönelik doğru-yanlış veya çoktan seçmeli alıştırmalar yapma.
12. Yabancı süreli yayınların başlık ve konularını okuduğunda anlama.
13. Verilen öyküleri ders dışında okuma.
14. Hedef dilde düzeyine uygun kitapları okumaktan zevk alma

D. Yazma

1. Planlama, yazma, gözden geçirme ve düzeltme aşamalarını içeren yazma sürecini izleme.
2. Yazım örneklerini analiz etme.

3. Temel tümce yapılarını kullanarak yazılı iletişim kurabilme.
4. Farklı metin türlerini dil yapısı ve sözcükleri kullanarak yazı ile anlatabilme.
5. İpuçları ya da anahtar sözcükleri kullanarak paragraf yazabilme.
6. Şikâyet, övgü, talep vb. konularda resmi mektup yazma.
7. Kişisel çerçevede resmi olmayan mektup yazma.
8. Bir kişi veya olay ile ilgili rapor yazma.
9. Bilgilendirici, betimleyici veya belli bir fikri savunan makale yazma.
10. Kılavuzlu olarak bir öykü yazma.
11. Film veya kitap eleştirisi yazma.
12. Hedef dilde farklı türlerde yazmaktan zevk alma.

Yukarıda sıralanan hedef davranışlar; araştırmanın amacına uygun olması, problem ve alt problemlerle paralellik göstermesi gibi önemli bazı ölçütler göz önünde bulundurularak çözümlenmiş ve başarı testinde ölçülmesi tasarlanan hedef davranışlar seçilmiştir. Başarı testinde ölçülmesi tasarlanan hedef davranışlar aşağıda sıralanmıştır:

A. Dinleme

1. Dinlediği metin veya diyalogla ilgili doğru/yanlış, evet/hayır, çoktan seçmeli, soru-yanıt alıştırmaları yapma.
2. Dinlediği metin veya diyalogun ana fikrini anlama.
3. Dinlediği metin veya diyalogun ayrıntılarını anlama.

B. Konuşma

1. Yaratılan senaryolara durumsal çözümler içeren yanıtlar verme.
2. Uygun yanıtlar vererek diyalog tamamlama.
3. Dinlediği veya okuduğu bir metni veya öyküyü başka bir ifade ile tekrar anlatma

C. Okuma

1. Okuduğu metnin ana fikrini kavrama
2. Okuduğu metnin ayrıntılarını kavrama.
3. Okuduğu metni anladığını; çizelge doldurma, boşluk tamamlama, harita tamamlama, benzer/ uygunsuz ifadeyi bulma ve yanlış bilgiyi düzeltme gibi istenen etkinliklerle gösterebilme.
4. Okuduğu metinde istenen sözcük ve dil yapılarını bulabilme.

D. Yazma

1. Farklı metin türlerini dil yapısı ve sözcükleri kullanarak yazı ile anlatabilme
2. Temel tümce yapılarını kullanarak yazılı iletişim kurabilme.
3. Planlama, yazma, gözden geçirme ve düzeltme aşamalarını içeren yazma sürecini izleme

Geçerlik ve Güvenirlik

Başarı testi hakkında uzman değerlendirmesi almak amacıyla, beş alan uzmanı ve iki eğitim bilimleri uzmanının görüşleri alınmıştır. Uzman görüşlerine göre okuma ve konuşma becerilerine ilişkin 96 maddelik başarı testi yeniden düzenlenmiş ve deneme uygulama formu hazırlanmıştır. Testin deneme uygulama formunda 80 çoktan seçmeli soru beş seçenekli olarak düzenlenmiştir. Başarı testinde ölçülmek istenen ve bu amaçla belirlenen hedef davranışların hangi sorularla ilişkili olduklarını gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 9 Deneme Testi Hedef Davranış- Soru Çizelgesi

BECERİ	HEDEF- SORU
A. Dinleme	Dinleme düzey belirleme testi
B. Konuşma	1. 52, 53, 54, 55, 62, 63, 64 2. 46, 47, 48, 49, 50, 51, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 65, 70 3. 66, 67, 68, 69
C. Okuma	1. 5, 6, 10, 11, 18, 24, 40, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78 2. 4, 13, 16, 20, 21, 30, 44, 79, 80 3. 1, 2, 3, 22, 23, 27, 28, 37, 38, 39, 42 4. 7, 8, 9, 12, 14, 15, 17, 19, 25, 26, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 41, 43, 45
D. Yazma	Önceden uygulanmış bir kompozisyon yazma sınavı

Okuma ve konuşma becerilerine ilişkin teste ait test ve madde istatistiklerinin belirlenmesi amacıyla testin ön deneme uygulaması Maltepe Askeri Lisesi 209 11. sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Elde edilen sonuçlarla, aritmetik ortalama, standart sapma, madde ayıricılık gücü, madde güçlük indeksi, test güvenilirlik katsayısı hesaplanarak madde ve test istatistikleri analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre madde seçiminde; ayırt edicilik değeri için 0,30 alt sınır; madde güçlük değeri için ise 0,20-0,80 aralığı dikkate alınmıştır.

Iteman for Windows 3.50 istatistik programı kullanılarak okuma ve konuşma becerilerine yönelik hazırlanan 80 maddelik deneme testinin aritmetik ortalaması 41,684, standart sapması 19,292 ve KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,964 bulunmuştur. Deneme testini oluşturan maddelerin analiz sonuçları Ek 4'te sunulmuştur.

Deneme testini oluşturan maddelerin güçlük indekslerinin (p_j) 0,08 ile 0,80, ayıricılık gücü indekslerinin (r_{jx}) -0,16 ile 0,95 arasında değiştiği gözlenmiştir. Bu maddelerden

güçlük indekslerine (p_j) ve ayırıcılık gücü indekslerine (r_{jx}) göre 2, 6, 9, 10, 13, 15, 19, 20, 24, 25, 27, 31, 50, 61 ve 74 numaralı soruların testten çıkarılmasının uygun olacağı değerlendirilmiştir. Geriye kalan 65 madde içerisinde, belirlenen hedef davranışları dengeli olarak kapsayacak şekilde kaliteli sorular dikkatlice seçilerek, 40 soruluk nihai test oluşturulmuştur. Okuma ve konuşma becerilerine yönelik hazırlanan 40 maddelik nihai testi oluşturan maddelerin analiz sonuçları Ek 5'te sunulmuştur.

İngilizce dersi başarı testinde yer alan maddelerin güçlük değerlerine göre testte; 14 kolay ($p \geq 0,6$), 24 orta ($p = 0,40-0,59$) ve 2 zor ($p < 0,39$) güçlükte soru yer almıştır. Madde ayırt edicilik değerleri açısından testte; 21 kaliteli ($r_b = 0,40-0,59$) ve 29 çok kaliteli ($r_b \geq 0,6$) soru yer almıştır (Arıkan, 2007). Testin ortalama güçlüğü 0,58 olarak belirlenmiştir. Başarı testinin madde istatistiklerine göre iç tutarlık katsayısı (α) 0,96 olduğu görülmüştür. Elde edilen test ve madde istatistikleri doğrultusunda başarı testi uygulama formu düzenlenmiştir. Uygulama formunda yer alan madde örnekleri Ek 6'te verilmiştir.

Dinleme Testi

Dinleme testini oluşturma sürecinde, İngilizce düzeyi orta (Intermediate) olan öğrencilerin dinleme becerilerini ölçmek amacıyla kullanılan KET, PET, FCE (Cambridge ESOL) ve ALC (American Language Course) sınavları incelenerek, mevcut hedef davranışlar ve alt becerilerle ilgili olan bölümleri dikkate alınmıştır. Daha önce belirlenen dinleme becerisine ilişkin hedef davranışlar göz önünde bulundurularak, 4 bölümlük ve 31 maddelik bir sınav geliştirilmiştir.

Birinci bölümde yer alan 7 soruda 7 farklı dinleme metni yer almaktadır. Öğrencilerden; bu metinlerde geçen zaman, hava durumu, fiziksel görünüm, yön tarifi, meslek grupları ve ulaşım araçları ile ilgili ayrıntıları anlamaları ve doğru seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. İkinci bölümde; kütüphanelerle ilgili olan bir dinleme metni ve bu metinle ilişkili 6 çoktan seçmeli (4 seçenekli) soru yer almaktadır. Otoparklarla ilgili olan üçüncü dinleme metnini dinledikten sonra öğrencilerden, otoparkların kullanımı ile

ilişkili bilgilerin yer aldığı yazılı metin üzerinde eksik (12 boşluk) olan bölümleri doldurmaları istenmiştir. Dördüncü ve son bölümde ise, Michael isimli bir kişinin hayatından kesitleri konu alan dinleme metni ile bağlantılı 6 evet/ hayır sorusu yer almaktadır. Dinleme testi örnek soru maddeleri Ek 2’de verilmiştir.

4 bölümden ve 31 maddeden oluşan dinleme ölçeği 120 öğrenci üzerinde denenmiş ve öğrencilerin toplam puanları hesaplanmıştır. Testte bazı sorular çoktan seçmeli, bazıları doğru yanlış ve bazıları da yazmaya dayalı olduğu için madde analizi yapılamadığından testin güvenilirliğine KR-21 iç tutarlılık hesaplama yöntemiyle bakılmıştır. 31 maddeden oluşan dinleme testinin KR-21 güvenilirlik katsayısı 0,85 olarak bulunmuştur. Bu katsayı iç tutarlılık katsayısının alt sınırı olarak kabul edilebilir (Yurdabakan, 2008). Bu yüzden testin iç tutarlığa dayalı güvenilirlik katsayısı 0,85’den daha büyük olacağından, bu katsayının kabul edilebilir bir değer olduğu söylenebilir.

Yazma (Kompozisyon) Sınavı

Yazma becerisinin ölçülmesi için, 2005-2006 öğretim yılında İngilizce dersini alan 10. sınıf öğrencilerine final yazma görevi olarak verilip denenmiş olan açık-uçlu soru kullanılmıştır (Ek 3). Öğrencilerin bu soruya dayalı olarak yazdığı kompozisyonlar Ek-8B’de verilen ölçütlere göre iki ayrı puanlayıcı tarafından puanlanmış ve güvenilirlik için puanlayıcılar arasındaki uyuma bakılmıştır. Bu amaçla, iki puanlayıcının 36 öğrencinin kompozisyonlarına vermiş oldukları puanlar arasındaki ilişkiye Pearson Çarpım Momentler Korelasyon tekniği (Yurdabakan, 2008) ile bakılmıştır. İki puanlayıcının 36 öğrencinin kompozisyonlarına vermiş oldukları puanlar arasındaki ilişki 0,95 ($p<0,01$) olarak bulunmuştur.

3. SILL (Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği)

Araştırmada kullanılan diğer bir veri toplama aracı olan Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği, SILL 7.0 (The Strategy Inventory for Language Learning), Oxford (1990) tarafından geliştirilmiş, 1995 yılına kadar 10.000’in üzerinde kişiye uygulanmış ve

geçerlik-güvenirlik kontrolleri yapılmıştır (Kılıç, 2003). Anlam bakımından herhangi bir değişiklik veya kayıp olmaması amacıyla Kılıç (2003) söz konusu ölçeği İngilizce'den Türkçe'ye çevirmiştir. Daha sonra araştırmacı, 9. sınıftan 263 öğrenci ve 10. sınıftan 274 öğrenci olmak üzere toplam 537 öğrenciye ölçeği uygulamıştır. Deneme uygulaması sırasında öğrencilere ölçek maddelerinin anlamlılığı ile ilgili sorular sorulmuş ve alınan geribildirimler ölçeğe son şeklini vermek için kullanılmıştır.

Analizler sonucu ölçeğin güvenirlik katsayısı (α) 0.91 çıkmıştır. Deneme uygulamalarının sonunda yapılan değerlendirmelerde yeterince açık olmayan, birden fazla anlam taşıyan ve işlemeyeceği düşünülen ifadeler gözden geçirilmiş ve yeniden yazılmıştır. İfadeler yeniden düzenlendikten sonra araştırmacı, uygulamayı bu kez öğretmenler üzerinde yapmış ve ölçeğe nihai şeklini vermiştir. Ölçek içerisinde yer alan maddelerden bazıları örnek olarak Ek 8'de verilmiştir.

'The Strategy Inventory for Language Learning' (SILL) doğrudan ve dolaylı stratejiler olmak üzere iki ana gruba ayrılmaktadır; her bir grup ise bünyesinde 3 alt grubu barındırmaktadır. Bu sınıflandırmaya göre hatırlama (memory), biliş (cognitive) ve telafi (compensation) stratejileri doğrudan stratejiler grubu içinde yer almaktadır. Bellek stratejilerine örnek olarak zihinsel bağlantılar kurma gösterilebilirken, uygulama, analiz ve sorgulama, bilişsel strateji tipleri arasında sayılabilir. Telafi stratejisine örnek olarak ise akla dayalı tahmin yürütme gösterilebilir. Bütün bu stratejilerin ortak paydası ise hepsinin hedef dili içermesi olarak düşünülebilir. Diğer taraftan, dolaylı stratejiler ise hedef dili kapsam içine almaksızın dil öğrenimini desteklemeleri ve yönlentmeleri ile doğrudan stratejilerden ayrılmakta olup, bilişüstü (metacognitive), duygusal (affective) ve sosyal (social) stratejiler olmak üzere üç grupta sınıflandırılmaktadırlar. Bir kişinin kendi öğrenme sürecini kendisinin düzenlemesi, planlaması ve değerlendirmesi bilişötesi stratejilere örnek olarak verilebilir (Kılıç, 2003). Duygusal stratejilerin bir türü ise kişinin kaygı düzeyinin düşürülerek öğrenmeye güdülenmesini konu edinirken, sosyal stratejiler soru sorma ve başkalarıyla işbirliği gibi konuları içermektedir.

4. Öz ve Akran Değerlendirme Formları

Öz ve akran değerlendirme formları uygulamada kullanılacak diğer veri toplama araçları olarak sayılabilir. Alanyazında bulunan konu ile ilgili tez (Conrad 1999; Eslinger 2004; Karakuş 2006; Pfeifer 2002; Sluijsmans 2002), makale (Ballantyne ve diğerleri 2002; Black ve Harrison 2001; Davies 2002; Freeman 2004; Jones 1994; Lejk ve Wyvill 2001; Zhu 1997) ve bildiriler (Meldrum 2002; Schelfhout ve diğerleri 2002; Yurdabakan 2005) araştırmacı tarafından detaylı olarak incelenmiştir. İncelemeler sonucunda uygulamada kullanılacak olan değerlendirme formlarının taslakları ortaya çıkarılmıştır. Söz konusu taslaklar araştırmacı tarafından üç konu alanı uzmanı, iki eğitim bilimleri uzmanı ve bir ölçme uzmanı olmak üzere altı kişiye inceletirilmiştir.

Hargreaves ve diğerleri (2002), alternatif değerlendirmeyi eğitim dünyası için bir reform olarak nitelmişler ve bu reformun dört ayrı yaklaşımla ilişkilerini ele almışlardır. Teknolojik yaklaşım; yeni değerlendirme yöntemlerini geliştirmede düzenleme, yapı, strateji ve beceri konuları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Kültürel yaklaşım; alternatif değerlendirme yöntemlerinin okulların sosyal ve kültürel ortamlarına göre nasıl uyarlanacağı ve nasıl yorumlanacağını inceler. Politik yaklaşım ise değerlendirmede ortaya çıkacak sorunların kaynağı olabilecek; yanlış uygulamalar, politik veya bürokratik kısıtlamalar, kurumsal öncelikler ve zorunluluklar üzerinde durur. Dördüncü ve son yaklaşım olan Postmodern bakış açısı da, günümüzün karmaşık ve kaotik dünyasında özgün deneyimlerin ve alternatif değerlendirme yöntemlerinin sorgulanabilirliğini tartışmaktadır. Hargreaves ve diğerleri (2002), kültürel yaklaşıma göre öğrencilerin değerlendirme sürecine etkin katılımlarının gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre öğretmen, değerlendirme ölçütlerini geliştirirken öğrencilere sorumluluk vererek bu sürece etkin katılımlarını sağlar ve öğrenmenin sorumluluğunu taşıma bilincini kazanmalarına yardımcı olur. Bu doğrultuda, araştırmada kullanılacak olan özdeğerlendirme formu öğrencinin kendi edimini değerlendirebileceği bir yansıtma formu şeklinde olacağı için değerlendirme ölçütleri öğrencilerle beraber belirlenmiş ve ayrıca akran değerlendirme formu da aynı şekilde hazırlanmıştır. Ölçülecek beceri için

gerekli değerlendirme ölçütleri, araştırmacının yönlendirmesi, cesaretlendirmesi ve rehberlik etmesi ile sınıf içerisinde tartışma ortamı yaratılarak hemen hemen tüm öğrencilerin katılımlarıyla oluşturulmuştur. Taslak formlar oluşturulurken yararlanılan ölçütlerin başarı testi ile örtüşen hedef ve davranışlara yönelik olacağı göz önünde bulundurulmuştur. Ortaya çıkarılan taslak formlara son şekilleri uygulama sırasında verilmiştir. Belirlenen ölçütlerin puanlamasını yapmak için dereceli puanlama yöntemi kullanılmıştır. Öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarına ilişkin madde örnekleri Ek 9'da verilmiştir.

İşlem Yolu

Araştırma sırasında şu işlemler gerçekleştirilmiştir:

1. Deneye başlamadan önce içerik analizi yapılmış ve her bir beceri için hedef davranışlar belirlenmiştir.
2. İşbirlikli öğrenme ortamı tasarlanmış, öğretim malzemeleri ve ders planları hazırlanmış ve kullanılacak ölçme araçları geliştirilmiştir.
3. İngilizce dersi akademik başarı testi, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ve Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği (SILL 7.0) ön-test olarak deney ve kontrol grubuna 27.03.2007 tarihinde uygulanmıştır.
4. Deney grubu eğitim durumlarında, işbirlikli öğrenme yaklaşımının Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon tekniği ile ilişkili etkinliklere yer verilmiştir. Dersin amacı ile paralel olarak, söz konusu tekniğin dört becerinin tamamına hitap edebilecek şekilde işbirlikli gruplarda kullanılması sağlanmıştır. Uygulama sürecinde ve süreç sonunda verilecek öz ve akran değerlendirme formları ile öğrencilerin kendi edimlerini ve diğerlerinin edimlerini puanlayarak ölçmeleri sağlanmıştır. 6 Nisan 2007 ve 18

Haziran 2007 tarihleri arasında gerçekleşen uygulamanın detayları denel işlemler başlığı altında bu bölüm detaylı olarak verilmiştir.

5. Kontrol grubunda geleneksel yöntemler kullanılarak dersler yürütülmüş; deney grubunda uygulanan yöntemler, kullanılan teknikler ve materyaller hiçbir şekilde kontrol grubunda kullanılmamıştır.

6. Araştırmacı, hem deney grubunun hemde kontrol grubunun ders öğretmeni olarak uygulamaya dahil olmuştur.

7. İngilizce dersi akademik başarı testi, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ve Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği (SILL 7.0) son test olarak 25 Haziran 2007 tarihinde deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır.

8. Deney ve kontrol grubuna kalıcılık testi olarak, İngilizce dersi akademik başarı testi, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği 9 Ekim 2007 tarihinde uygulanmıştır.

Denel İşlemler

Deney ve kontrol gruplarında konular aynı zamanda işlenmeye başlanmış ve her iki grupta da aynı konular işlenmiştir. Aşağıda önce deney grubundaki denel işlemlere sonra kontrol grubundaki denel işlemlere yer verilmiştir.

Deney Grubu

Deney grubunda dersler işbirlikli öğrenme uygulamaları ile işlenmiştir. İngilizce dersi, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi için okutulan bir derstir. Haftada 9 saatlik bu derste ders kitabı olarak Expanding Tactics For Listening (Richards, 1997) serileri ve Double Take (Collie, 1997) serileri kullanılmıştır. Bu kitaplara ek olarak her iki grupta da “The Call of the Wild” isimli öykü okutulmuştur.

Bağımsız kitap okuma etkinliği için öğrencilere belli aralıklarla düzeylerine uygun (intermediate- orta) öykü kitapları dağıtılmış ve kitap okuma formları da kitaplara iliştilmiştir.

Her hafta deney ve kontrol grubuna ünitelerdeki konulara ve her ünite için belirlenmiş olan hedef davranışlara uygun görevler ve ödevler verilmiştir. Bu görev ve ödevlerin listesi Ek 7'de sunulmuştur. Deney grubu, kontrol grubundan ayrı olarak, 2 veya 3 ders saatlik BİOK çalışması sırasında yaptıkları bu ödevlere yönelik etkinliklerde bulunmuşlardır.

Yapılan araştırmanın amacına uygun olması açısından, her hafta 2 ders saati (80') olacak şekilde düzenlenen altı ana oturumdan önce her biri üç ders saatlik (120') üç ve iki ders saatlik (80') bir ön oturum planlanmıştır. Bu ön oturumlarda, öğrencilerin araştırma sürecine daha etkin katılabilmeleri ve araştırmanın daha sağlam bir temel üzerine oturabilmesi için kullanılacak yöntem, teknik ve değerlendirme modeli üzerinde durulmuş ve iki örnek uygulama yapılmıştır. Aşağıda tarih, konu ve etkinlik başlıkları altında uygulama çizelgesi verilmiştir.

Tablo 10 Ön Oturumlar

<i>Oturum</i>		
<i>No.</i>	<i>Tarih</i>	<i>Amaç</i>
1	06 Nisan 2007	İşbirlikli Öğrenmenin ve İşbirlikli Uygulamalarda Yer Alması Gereken İşlemlerin Öğrencilere Tanıtılması
2	13 Nisan 2007	Öz ve Akran Değerlendirmesinin Öğrencilere Tanıtılması ve Örnek Uygulama
3	20 Nisan 2007	Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniğinin Öğrencilere Tanıtılması ve Örnek Uygulama
4	27 Nisan 2007	Sunulan Yöntem, Teknik ve Değerlendirme Modeli ile İlgili Bilgilerin Tekrar Edilmesi

Tablo 11 Ana oturumlar

<i>Oturum No.</i>	<i>Tarih</i>	<i>Amaç</i>
5	02 Mayıs 2007	<ul style="list-style-type: none"> • İşbirlikli Çalışma Gruplarının Oluşturulması • İşbirlikli Ortamın Oluşturulması
6	04 Mayıs 2007	<ul style="list-style-type: none"> • BİOK Dersine Giriş • Strateji ve Beceri Öğretimine Giriş • “Okuma” üzerine Öz ve Akran Değerlendirme Ölçütlerinin Belirlenmesi
7	11 Mayıs 2007	<ul style="list-style-type: none"> • BİOK Dersine Devam Edilmesi • “Okuma” üzerine Öz ve Akran Değerlendirmesi • Strateji ve Beceri Öğretimine Devam Edilmesi
8	16 Mayıs 2007	<ul style="list-style-type: none"> • BİOK Dersine Devam Edilmesi • “Kavrama-Sözcük” Testi • Strateji ve Beceri Öğretimine Devam Edilmesi
9	23 Mayıs 2007	<ul style="list-style-type: none"> • BİOK Dersine Devam Edilmesi • “Yazma” Öz ve Akran Değerlendirme Ölçütlerinin Belirlenmesi • Strateji ve Beceri Öğretimine Devam Edilmesi
10	30 Mayıs 2007	<ul style="list-style-type: none"> • BİOK Dersine Devam Edilmesi • “Yazma” üzerine Öz ve Akran Değerlendirmesi • Strateji ve Beceri Öğretimine Devam Edilmesi
11	6 Haziran 2007	<ul style="list-style-type: none"> • BİOK Dersine Devam Edilmesi • Öz ve Akran (Genel) Değerlendirmesi Ölçütlerinin Belirlenmesi • “Kavrama-Sözcük” Testi
12	13 Haziran2007	<ul style="list-style-type: none"> • Genel Değerlendirme • Öz ve Akran (Genel) Değerlendirmesi
13	18 Haziran2007	<ul style="list-style-type: none"> • Genel Değerlendirmeye Devam Edilmesi ve Oturumların Kapatılması

OTURUM 1

Süre: 120'

Hedefler:

- İşbirlikli öğrenmenin tanımını kavrayabilme
- İşbirlikli öğrenme için gerekli koşulları kavrayabilme
- İşbirlikli öğrenmenin etkililiğini anlayabilme
- İşbirlikli uygulamalarda yer alması gereken işlemleri kavrayabilme

Materyal: İşbirlikli Öğrenme Becerileri Sayfası

Süreç: Bu ilk oturumda öğrencilere işbirlikli öğrenmenin ne olduğuna ilişkin bilgi verilmiştir.

Öncelikle, işbirlikli öğrenmenin aşağıdaki tanımı yapılmıştır:

“Öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde birbirlerinin öğrenmelerine yardım etmeleridir.”

Bu tanımın ardından, işbirlikli öğrenmenin geleneksel küme çalışması anlamına gelmediğine değinilmiş ve grup çalışmalarını işbirlikli öğrenme yapan özelliğin, öğrencilerin hem kendilerini hem de arkadaşlarını kapasitelerinin sonuna kadar geliştirmeye çalışmaları olduğu eklenmiştir.

Daha sonra öğrencilere, bir grup çalışmasının işbirlikli öğrenme olabilmesi için gerekli koşullar olduğu söylenmiş ve bu koşullar aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

1. Grup ödülü
2. Olumlu bağımlılık
3. Bireysel değerlendirilebilirlik
4. Yüz yüze etkileşim
5. Sosyal beceriler
6. Grup sürecinin değerlendirilmesi

7. Eşit başarı fırsatı

Bu koşullar sırayla ayrıntılı olarak ve örnekler vererek öğrencilere anlatılmış, gelen sorular yanıtlandırılmıştır. Öğretmenin, geleneksel öğrenme ortamlarından farklı olarak işbirlikli öğrenme ortamlarında, disiplinsizlik ve karmaşa sorunlarıyla uğraşmak zorunda kalmadığı; çünkü, sınıftaki her bir öğrencinin ortak ürünler ortaya çıkarmak amacıyla bir çaba içerisinde bulunan aktif katılımcılar olduğu belirtilmiştir. Buna ek olarak, geleneksel öğretmen portresinin yerini işbirlikli sınıflarda; yönlendiren, rehberlik eden, cesaret veren ve öğrencinin çabasına ve ortaya koyacağı ürüne değer verdiğini gösteren öğretmenin aldığı anlatılmıştır.

Ayrıca, işbirlikli öğrenmenin öğrenci açısından da olumlu yanlarının olduğu vurgulanmıştır. Öğrenci gereksinimleri, ilgileri, öğrenme hızı ve kişilik özellikleri dikkate alındığı için özyeterlik, özgüven ve başarı güdüsünün artacağı, karar verme ve problem çözme yeteneklerinin gelişeceği, sürecin her basamağında olduğu gibi değerlendirme basamağında da aktif role sahip olacağı için; hem kendini hem de grubun diğer üyelerini değerlendirme fırsatı bulacağı anlatılmış ve tüm bu ifadeler tahtaya maddeler halinde yazılmıştır.

Bir öğrenci tarafından sorulan, “İşbirlikli öğrenmenin başka avantajları var mı?” sorusu şu şekilde yanıtlandırılmıştır:

“Bu konuda yapılan bir çok araştırmaya dayanarak, işbirlikli öğrenmenin başta ders başarısı olmak üzere hatırdan tutma, derse katılma, çevreye ilişkin öğrenci algıları, arkadaşlık ilişkileri, benlik saygısı, tutum, güdü gibi birçok bilişsel ve duyuşsal süreç üzerinde olumlu etkilerinin bulunduğu söylenebilir.”

Bir başka öğrenci tarafından sorulan, “Gruplar neye göre oluşturulur?” sorusunun cevabı ise şu şekilde verilmiştir:

“Öncelikle grup büyüklüklerine karar verilir ve daha sonra grup üyelerinin sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik durumları, yetenekleri, bilişsel özellikleri yani entelektüel

altyapıları, çalışma alışkanlıkları ve öğrenme stillerini kapsayan bireysel özellikleri dikkate alınır.”

Karşılaşılan diğer bir soru ise şu şekildedir:

“ Bize Askeri Lisede, her toplulukta mutlaka liderler olacağı ve nasıl lider olunacağı öğretiliyor. Bu gruplarda da liderler olacak mı, olmayacaksa kimin hangi işi yapacağı nasıl belirlenecek?” Bu soruya karşılık, öğretmenin gruplar oluşturulurken grup üyelerine çeşitli roller dağıtacağı söylenmiş ve birkaç tane örnekle (özetleyici, malzemeci ve denetleyici gibi) pekiştirilmesi sağlanmıştır. Bunun yanında, grup üyelerinin grup içerisinde ve gruplar arasında nasıl davranacaklarını kavramaları için işbirlikli öğrenme becerilerini kazanmaları gerektiği ve bu becerilerden yaşamları boyunca yararlanacakları vurgulanmıştır.

Grupların oluşturulması ile ilgili yapılan açıklamanın ardından işbirlikli uygulamalarda yer alması gereken işlemlerin anlatılmasına geçilmiştir. İşlemlerin öğrencilere sunulması aşağıdaki sıraya göre yapılmıştır:

1. Akademik ve işbirliği becerilerine ilişkin hedeflerin belirlenmesi
2. Grup büyüklüğüne iki ile altı kişi arasında karar verme
3. Öğrencilerin heterojen olarak gruplara ayrılması
4. Sınıf ortamının yeniden düzenlenmesiyle işbirlikli çalışmaya uygun hale getirilmesi
5. Öğretim malzemelerinin öğrencilere dağıtılması
6. Grup üyelerinin güdülenmelerini artıracak şekilde çeşitli rollerin dağıtılması
7. Öğrencilere ne yapacaklarının açıklanması ve işin anlaşılıp anlaşılmadığının sorular sorularak kontrolünün yapılması
8. Grup olarak bir ürün ortaya çıkarmaları istenerek veya grup ödülü vaat edilerek olumlu amaç bağımlılığının yaratılması
9. Bireysel değerlendirme (öz ve akran değerlendirmesi)
10. Grup içi ve gruplar arası işbirliğinin sağlanması

11. Grup çalışması sonucu ulaşılmaması beklenen ölçüt/ ölçütlerin açıklanması
12. Grup içerisinde bulunulması gereken davranışların belirlenerek, öğrencilere anlatılması
13. Öğretmen tarafından bu davranışların gerektiğinde yönlendirilerek yardım edilmesi
14. Gerektiğinde öğretmen tarafından araya girilerek işbirliği becerilerinin öğretilmesi veya hatırlatılması
15. Dersin sona erdirilmesi
16. Öğrencilerin çok yönlü değerlendirmelerinin yapılması
17. Grup başarısının değerlendirilmesi

Öğrencilerden, İşbirlikli Öğrenme ile ilgili bu oturumda öğrendiklerini pekiştirmek için afiş veya poster hazırlamaları ve diğer oturuma kadar duvarlara asmaları istenmiş ve oturum sona erdirilmiştir.

İŞBİRLİĞİ BECERİLERİ

A. Grup Oluşturma Becerileri:

1. Grup üyelerini selamlama
2. Kendini tanıtmaya ve diğerlerini tanıtmaya
3. Grup üyeleriyle konuşurken isimlerini kullanma
4. Grup etkinliğini bitirme
5. Veda etme

B. Temel Grup Görev Becerileri:

1. Teşekkür etme ve teşekkür edenlere yanıt verme
2. Dikkatli dinleme
3. Övgüde bulunma
4. Sabırla bekleme ve diğerlerini bekletmemeye çalışma
5. Yardım isteme
6. Yardım etme
7. Özür dileme ve özür kabul etme
8. Diğerlerini katılıma teşvik etme ve yapılan katılım çağrılarına yanıt verme
9. Soru sorma ve sorulara yanıt verme
10. "Hayır" diyebilme ve "hayır" cevabını kabul edebilme
11. Direktif verme ve direktiflere uyma
12. Uygun bir şekilde araya girme ve araya girenleri hoş görme
13. Grubun işlevine yardım edebilmek için mizah öğeleri kullanma
14. Grubun işe odaklanmasını sağlama
15. Yorumlama (bir ifadeyi başa sözcüklerle açıklamaya çalışma)
16. Grup işlevini gözlemlenme ve yorumlama.

C. Karşılıklı Fikir Alışverişi

1. Plan yapma
2. Öneriler getirme ve önerilere yanıt verme
3. Nedenleri sorgulama ve nedenleri ifade etme
4. Geribildirim isteme ve geribildirim verme
5. Olumsuz geribildirim verme ve olumsuz geribildirimlere yanıt verme
6. Aynı fikri paylaşmadığını nazik bir şekilde ifade etme
7. Doğruluğu kontrol etme
8. Kavramayı kontrol etme
9. Diğerlerini ikna etme
10. Uzlaşma
11. Özetleme

Kaynak: Jacobs ve Liu (1996), TESL Reporter

OTURUM 2

Süre: 120'

Hedefler:

- Geleneksel ve alternatif değerlendirme yöntemleri arasındaki farkları kavrayabilme
- Akran değerlendirmesinin amacını ve basamaklarını kavrayabilme
- Öz değerlendirmenin amacını kavrayabilme
- Örnek değerlendirme uygulamasına etkin olarak katılabilmek

Materyal: Değerlendirme formları

Süreç: Bu hafta alternatif değerlendirme yaklaşımlarından olan öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi işlenmiştir.

Oturumun hemen başında, bu iki değerlendirme yönteminin, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif olarak katılımlarını sağlayacağı ve sorumluluk alma becerilerini artıracığı vurgulanmıştır. Öğrencilere, değerlendirmede etkin bir rol oynamaları sayesinde kendi öğrenmelerinin farkında olmalarının yanında, diğer öğrencilerinde öğrenme düzeylerini izleme fırsatı yakalayabilecekleri anlatılmıştır. Bu sayede, güdülenmelerinin üst düzeyde olacağı ve öz güvenlerinin artacağı eklenmiştir.

İlk olarak akran değerlendirmesinin ne anlama geldiği, amacı ve basamaklarının anlatılmasından başlanmıştır. Akran değerlendirmesinin tanımı; öğrencinin ortak bir amaç ve ortak bir ürün için birlikte çalıştığı arkadaşlarına dönüt sağlamak şeklinde verilmiştir. Bu tip değerlendirmenin, akranların benzer statüdeki diğer öğrencilerin öğrenme çıktılarını veya ürünlerinin derecesini, değerini, kıymetini, kalitesini veya başarıliliğini düşünmesi ve dikkate alması için yapılan bir düzenleme olduğu ifade edilmiştir.

Akran değerlendirmenin basamakları şu şekilde açıklanmıştır:

1.Basamak: Değerlendirmenin amacı belirtilmelidir

2.Basamak: Değerlendirme ölçütleri geliştirilmeli ve tüm katılımcılara iletilmelidir. Bu basamak; akranların sayılarını ve kimliklerini, neyi değerlendireceklerini, niteliğin makul dağılımını neyin oluşturacağını ve eğer gerekliyse uygun bir edimin ne olarak düşünüldüğünü içerir.

3.Basamak: Bu eğitim tüm katılımcılara sağlanır.

4.Basamak: Değerlendirmenin sonuçları uygulama süreci boyunca izlenmelidir.

5.Basamak: Katılımcılara geribildirim sağlanmalıdır. Değerlendiren kimliğindeki öğrenciler birbirlerini karşılaştırmalıdır. Değerlendirmenin ögesi kimliğinde ise, öğrencilere değerlendirmenin amacına dönük uygun geribildirim verilir.

Daha sonra, öz değerlendirmeye değinilmiştir. Daha iyi anlaşılması ve kavranabilmesi için, öz değerlendirmenin bir çeşit yansıtma olduğu belirtilmiştir. Öğrencinin öğrenme süreci içerisinde kaydettiği gelişimini veya eksikliklerini yansıtma yaparak tespit ettiği, gelecek davranışlarını bu verilere göre düzenlediği, bağımsız öğrenen olma yolunda cesaret kazandığı ve güdüsünü artırabildiği anlatılmıştır.

Öz değerlendirmenin, öğrencilerin kendi öğrenmeleri ile ilgili ayarlamalarda ve yargılarda bulunma sorumluluğunu aldığı ve kendini değerlendirdiği bir süreç olduğu ifade edilmiştir. Sonuç olarak, bireyin; nasıl öğrendiğini ve ne öğrendiğini içeren düşüncenin bir parçası olduğunda, daha iyi öğrendiği gerçeği vurgulanmıştır.

Bu tanım ve açıklamaların ardından, kavramların daha iyi anlaşılması ve öğrenilmesi için bir ders süresince (40') öz değerlendirme ve akran değerlendirmesini içeren bir paragraf yazma uygulaması yapılmıştır.

İŞBİRLİKLİ BİR SINIFTA ÖZ DEĞERLENDİRME VE AKRAN DEĞERLENDİRMESİNİ
İÇEREN PARAGRAF YAZMA UYGULAMASI

Basamaklar:

1. Öğretmen “öz değerlendirme” ve “akran değerlendirmesi”ni tanıtır.
Öz değerlendirme nedir?
Akran değerlendirme nedir?
2. Gruplar betimleyici paragrafların öğeleriyle ilgili beyin fırtınası etkinliği yaparlar, ve daha sonra betimleyici paragrafların etkili yazımı için hangi ölçütlerin önemli olduğunu belirlemek için sınıf olarak bir tartışmaya dahil olurlar.
3. Gruplar üç ölçüt seçerler ve tartışma devam eder.
4. Gruplar derecelendirme ölçeği için üç ölçüt seçerler.
5. Taslak halindeki derecelendirme ölçeği öğretmen tarafından düzeltmeler yapılması için teslim alınır ve daha sonra kısma geri getirilir.
6. Derecelendirme ölçeğine son şekli verilir ve her bir öğrenciye bir kopyası dağıtılır.
7. Gruplardan “düşük-orta-yüksek” düzeylerde birer betimleyici paragraf yazmaları istenir.
8. Sınıf hangi grubun paragraflarının en iyi örnekler olduğuna karar verir.
9. Her bir öğrenciye yazılan örneklerin son şekillerinin birer kopyası dağıtılır.
10. Her bir öğrenci bir betimleyici paragraf yazma şansına sahip olmuştur.
11. Öğrenciler kendi paragraflarını sürecin başında hazırlanan derecelendirme ölçeğini kullanarak öz değerlendirme yapar.
12. Betimleyici paragraflar akran değerlendirmesine tabi tutulur ve bu yolla öğrenciler akranları ile etkileşime girme şansını yakalarlar.
13. Öğretimde aynı derecelendirme ölçeğini kullanarak değerlendirme yapar.
14. Öğrenciler yazmalarını geliştirmek için hedefler belirlerler.
15. Öğrenciler bu çok yönlü ve özgün değerlendirme süreci sayesinde eksikliklerinin farkına varırlar ve gelişim için çabalarlar.

OTURUM 3

Süre: 120'

Hedefler:

- BİOK'un amacını kavrayabilme
- BİOK'un öğelerini kavrayabilme
- BİOK derslerinde izlenecek basamakları anlayabilme
- Örnek bir BİOK dersine etkin olarak katılabilmek

Materyal: Okuma parçası, değerlendirme formları

Süreç: Bu hafta, ilk oturumda anlatılan işbirlikli öğrenmenin tekniklerinden birisi olan BİOK (Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon) işlenmiştir.

Öncelikle bu tekniğin çıkış noktası ile ilgili öğrencilere bilgi verilmiştir. BİOK'un okumayı, yazmayı, dil becerilerini öğretmek amacıyla ve geleneksel okuma-yazma öğretimindeki sorunlardan yola çıkılarak düzenlendiği ifade edilmiş ve bu sorunlarla ilgili saptanan bazı önemli noktalara değinilmiştir:

BİOK'ta işbirlikli ödül kullanılarak grup okumalarındaki en büyük sorun olan, öğretmenin bir grupla ilgilendiği sırada diğer grupların dersten kopmaların aşılmaya çalışıldığı belirtilmiştir.

Diğer bir sorun olan, sesli okuma etkinliklerine geleneksel sınıflarda fazla yer verilmemesi veya bir kişi okurken diğerlerinin hiçbir şey yapmaması, BİOK'ta grup üyelerinin birbirlerine sesli okuma şansı vermeleri ve bunlara nasıl tepki vermeleri gerektiğini öğrenmeleri sayesinde çözümlenebildiği ifade edilmiştir.

Geleneksel sınıflardaki okuma derslerinde, okuma parçalarının yorumlanarak ve çıkarım yapılarak kavranması yerine, sözlük anlamlarına odaklanılan yüzeysel çalışmalar yapılmakta, BİOK'ta ise, kavramanın en üst düzeye çıkarılması için öğrencilere; özetleme, soru sorma, açıklığa kavuşturma ve yordama gibi biliş ötesi beceriler kazandırılmaya çalışılmakta olduğu anlatılmıştır.

Saptanan bir diğer sorun ise, uygulama ve pratik şansı verilmeksizin okuma ve yazma stratejilerinin mekanik olarak ayrı ayrı verilmesidir. BİOK tekniğinde ise, okuma ve yazma becerilerinin bütünleştirilmiş olarak işbirlikli süreç içerisinde öğretildiğinin altı çizilmiştir.

Daha sonra ise, heterojen gruplarda çalışılan BİOK'un temel öğelerinden bahsedilmiştir. Bu öğeler; (1) temel etkinlikler, (2) dolaysız öğretim ve (3) birleştirilmiş dil becerileri ve yazmadır. Temel etkinlikler öğesi; temel okuma gruplarında okumaya her gün yirmi dakika ayrılmasını, öykülerin tanıtılması ve bir etkinlik dizisi verilmesini içerir. Bu etkinlikler:

- a- Eş okuması
- b- Öyküdeki dilbilgisi ve öyküyle ilgili yazma
- c- Sözcükleri sesli okuma
- ç- Sözcüklerin anlamını kavrama
- d- Öykünün yeniden anlatılması
- e- Yazım alıştırmaları

Okuduğunu Anlamada Dolaysız Öğretim: Haftada bir gün öğrencilere okuduğunu anlama becerileri öğretilir.

Birleştirilmiş Dil Becerileri ve Yazma: Öğrenciler mekanik becerilerle ilgili alıştırmalar yaparken kompozisyon da yazarlar.

Öğrenciler her akşam en az yirmi dakika kitap okurlar ve ailelerinden okuma yaptıklarına ilişkin imzalı kâğıt alırlar. İmzaları tamam olan öğrenciler haftalık puan alırlar. Bu kitapların raporlarını iki haftada bir hazırlayarak okuma alışkanlığını kazanmış olurlar.

Sonuç olarak, BİOK derslerinde izlenecek basamaklar öğrencilere şu şekilde sunulmuştur:

- a- Öğretmen sunumu
- b- Takım alıştırmaları
- c- Bağımsız alıştırmalar
- ç- Öz değerlendirme
- d- Akran değerlendirmesi
- e- Ek alıştırmalar
- f- Sınama

Bu oturumun hedefleri arasında yer alan örnek bir BİOK dersi işlenmesi için öncelikle o dersin planı tasarlanmıştır. Öğrencilerin BİOK ile ilgili kavramalarını güçlendirmek için tasarlanan örnek ders bir oturum süresinde olduğu için daha uzun zamana yayılması gereken sınav ve bağımsız okuma etkinlikleri gerçekleştirilememiştir.

BİOK DERS PLANI**KONU:** “How To Be a Millionaire” öyküsü**SÜRE:** 40’**AMAÇLAR:** 1- Öyküyü BİOK tekniğinin basamaklarını izleyerek anlayabilme.

2- Okuduğunu anlayabilme becerilerini kazanabilme.

3- Yazma ve dil becerilerini kazanabilme.

4- Ders dışında serbest okuma alışkanlığını kazanabilme.

5- Sözcüklerin telaffuzunu doğru olarak yapabilme.

DAVRANIŞLAR: 1- Yordama yapma

2- Öyküyü sesli okuma

3- Öyküyü yorumlama

4- Öyküye ilişkin yazma

5- Kendini değerlendirme

6- Arkadaşını değerlendirme

ARAÇLAR: Okuma parçası, öz ve akran değerlendirme formları**YÖNTEM:** İşbirlikli takım çalışması, Beyin fırtınası**İŞLENİŞ:** 1- Öykünün isminden yola çıkarak konu ile ilgili öğrenci görüşlerinin alınması

2- Sözcüklerin ve gerekli önbilgilerin öğretmen tarafından sunulması

3- Öykünün ilk bölümünün öğretmen tarafından sesli okunması

4- Takım içerisinde öykünün eşler tarafından sesli okunması

5- Sesli okumada yanlışların eşler tarafından düzeltilmesi

6- Öykünün içerisindeki olaylar ve dilbilgisi ile ilgili soruların yanıtlanması

7- Öykü şemasının çıkarılması

8- Öğretmen tarafından yazma süreci / basamakları ile ilgili bilgi verilmesi

9- Öğrencilere öyküye ilişkin yorumlarının yazdırılması

8- Telaffuz ve yazma değerlendirme ölçütlerinin öğretmen ve öğrenciler tarafından belirlenmesi

9- Belirlenen ölçütler ışığında öğrencilerin kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirmelerinin sağlanması

DEĞERLENDİRME: 1- Öğrencilerin sesli okuma yaparken gözlenmesi.

2- Öz ve akran değerlendirme formlarının kontrol edilmesi

OTURUM 4

Süre: 80'

Süreç: Bu oturumda öncelikli olarak işbirlikli öğrenme, birleştirilmiş işbirlikli okuma ve yazma tekniği ve alternatif değerlendirme yaklaşımlarından öz ve akran değerlendirmesinin tanımları, amaçları, basamakları, uygulama şekilleri ve etkililikleri öğrencilerin aktif katılımlarıyla tekrar edilmiştir.

Öğrenciler tarafından, konuların en önemli bölümlerinin maddeleri şemalaştırılarak poster ve afişlere dökülmüş ve sınıfın duvarlarına astırılmıştır. Böylece, öğrencilerin planlanan uygulama sürecine daha etkin bir şekilde katılabilmeleri, sürecin her aşamasında (hazırlık, uygulama, değerlendirme) aktif rol almaları sağlanarak özgüvenlerinin ve sahip oldukları potansiyelin farkına varabilmeleri ve en önemlisi kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu taşıdıklarını hissetmeleri sağlanacaktır.

Öğrencilere, uygulamanın sonunda ulaşacakları akademik hedeflerin yanında, hayatları boyunca yararlanacakları işbirlikli becerileri öğrenme hedefinin de detaylı olarak sunulacağı anlatılmıştır. Ayrıca bu hedef davranışlara ulaşmak için gereken ölçütlerin öz ve akran değerlendirme formlarının içeriğini oluşturacağı belirtilmiştir.

Uygulama sürecinin, öğrencilere okuduğunu anlama, kavrama, yazma ve bilişötesi stratejileri de öğretmeyi hedeflediği ve bu hedeflere ne derece yaklaşıldığını sürecin temel taşlarından olan çok yönlü değerlendirme yönteminin göstereceği vurgulanmıştır.

Öğrencilere planlanan uygulamanın; sürecin akademik başarıları, İngilizce dersine yönelik tutumları ve hatırd tutma becerileri üzerinde ne derece etkili olacağını görmeye yönelik olduğu hatırlatılmıştır.

OTURUM 5

Süre: 80'

Hedefler: 1. İşbirlikli ortamların oluşturulmasını kavrayabilme
2. İşbirlikli çalışma gruplarını belirleyebilme

Materyal: Uzmanlık Yaprağı, İşbirliği Becerileri Yaprağı

Süreç: Dört ön oturumun ardından yapılan bu oturum' uygulamanın başlangıcı olması bakımından ayrı bir önem arz etmiştir. Ön oturumlarda süreç, yöntem ve tekniklerle ilgili ayrıntılı bilgilendirme yapıldığı için bu ve bundan sonraki oturumlarda öğrencilerin uygulamaya tam olarak kendilerini vererek katkılarının sağlanmasına çalışılmıştır. Bu nedenle, önceden hazırlanmış olan uzmanlık yaprağı ve işbirliği becerileri yaprağı öğrencilere dağıtılarak oturuma başlanmıştır. İşbirlikli ortamın oluşturulabilmesi için gerekli olan işlemler tek tek uygulanmaya çalışılmış ve bu işlemlerin başında gelen "hedeflerin belirlenmesi" basamağının ilk ögesi olan akademik hedefler öğrencilere dağıtılan uzmanlık yaprağı üzerinden anlatılmıştır. BİOK uygulamalarının sonunda ulaşılmaya hedeflenen davranışlar aşağıda sıralanmıştır:

1. *The Call Of The Wild* isimli öyküyü BİOK tekniğinin basamaklarını izleyerek anlayabilme.
2. Okuduğunu anlayabilme becerilerini kazanabilme.
3. Yazma ve dil becerilerini geliştirebilme.
4. Sözcüklerin telaffuzunu doğru olarak yapabilme.
5. Ders dışında serbest okuma alışkanlığını kazanabilme.
6. İşbirlikli öğrenme becerilerini kazanabilme.
7. Öğrenmeyi daha etkin hale getirmek için hangi stratejilerin kullanılacağına karar verebilme.

8. Öğrenme stratejileri kullanma alışkanlığını kazanabilme.
9. Değerlendirme sürecine etkin olarak katılabilmek.
10. Problem çözme becerilerini kazanabilme.

Akademik hedeflerin sürecin başında ortaya konulmasının; öğrencilerin güdülenmeleri, hangi davranışları kazanacaklarının farkında olarak öğrenme sürecinde etkin rol ve sorumluluk almaları, kendi öğrenmelerini düzenlemeleri ve değerlendirmeleri sonucu özgüvenlerinin artması açısından büyük önem taşıdığı ve öğrencilerde olumlu bir değişiklik yarattığı tespit edilmiştir.

Bu basamağın ikinci ögesi ise işbirliği becerilerine ilişkin hedeflerin ortaya konulması olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu öge de bir öncekine benzer bir şekilde, uygulamaların sonunda hangi işbirliği becerilerinin kazanılacağına görülebilmesini sağlamıştır. Söz konusu işbirliği becerileri birinci oturumun sonunda verilmiştir.

Sınıfta onsekiz öğrencinin olması grupların üçer kişilik olmasında önemli rol oynamıştır. Grup üyelerinin belirlenmesinde öğrencilerin yetenek, çalışkanlık ve kişilik özellikleri etkili olmuştur. Ortaya çıkan altı grubun isimleri şunlardır; Fighters, Synergism, Clevers, Warriors, Spies, Heroes. Gerçekleşen uygulamanın amacına ulaşması, öğrenme ortamının geleneksel yapıdan uzaklaşması ve öğrencilerin farklı bir şeyler yaptıklarının farkına varmaları için sınıf yeniden düzenlenmiştir.

Sıralar, grup üyelerinin daha rahat çalışabilmeleri ve etkileşime geçebilmeleri için üçerli olarak yerleştirilmiş, fakat grupların birbirlerine uzak olmaları sağlanmıştır. Ayrıca, sınıfı görsel anlamda etkileyici hale getirmek ve motivasyonu artırmak için öğrencilere slogan kartonları hazırlatılıp duvarlara asılmıştır. Bu sloganlardan bazıları şunlardır: “We Help Each Other”, “Always Champion”, “One For All, All For One” “Cooperation Everywhere”, “No Way Out: Success”, “Discover How You Learn and Why You Learn”.

Uygulamalar sırasında işlenecek ve okunacak olan kitap, “The Call of Wild” , stratejilerin açıklandığı sayfalar ve yeni sözcüklerin anlamlarıyla beraber sunulduğu “sözcük listesi” (Ek 10) öğrencilere dağıtılmıştır.

Bağımlılığı sağlamak ve sorumluluk bilincini artırmak amacı ile grup üyelerine çeşitli roller verilmiştir Bu roller; özetleyici, denetleyici ve araştırmacı-koşturmacı şeklinde sıralanabilir. Bütün bu işlemlerin ardından öğrencilerin akademik işi anlayıp anlamadıkları, sorular sorularak kontrol edilmiş ve anlaşılmayan noktalar aydınlatılmaya çalışılmıştır.

Akademik işin açıklanmasında sonra, öğrencilere grup olarak ürün ortaya çıkarmaları gerektiği anlatılmış ve olumlu amaç bağımlılığının sağlanması için grup ödülleri vaat edilmiştir. Bu doğrultuda, en başarılı grubun üyelerine tatil ödevi verilmemesi, ikinci olan grubun üyelerine ise istedikleri bir filmin gösterisi yapılması vaat edilmiştir.

OTURUM 6

Süre: 80'

- Hedefler:**
1. Öyküye ilişkin yordama yapabilme.
 2. Öykünün sözcüklerini kavrayabilme.
 3. Öğrenme stratejilerini kavrayabilme.
 4. Okuma değerlendirme ölçütlerini belirleyebilme.

Materyal: “The Call Of The Wild” isimli öykü, Sözcük Hakimiyet Listesi (Ek 10), Öğrenme Stratejileri Bilgi Notu (Ek 11),

Süreç: BİOK dersine başlangıç yapılan ilk 40 dakikalık bölümde; etkinliğe altyapı oluşturması bakımından tahtaya “Wild Animals” başlığı atılmış ve öğrencilerden sözlüklerini kullanarak bu başlığın altına bulabildikleri vahşi hayvanların isimlerini

yazmaları istenmiştir. Ardından öğrencilere, “tahtaya yazılan çok sayıdaki vahşi hayvan isimleri arasına listede bulunmayan köpek ismini de dahil edebilir miyiz?” sorusu sorulmuş ve bir tartışma ortamı yaratılmıştır. Soruya “evet” ve “hayır” cevabını veren gruplardan neden bu şekilde düşündüklerini örnekler vererek açıklamaları ve her gruptan savunduğu fikri temsilen bir bilgi şeması, poster, resim veya tablo oluşturmaları istenmiştir. Verilen sürenin sonunda tüm grupların fikirlerini şematize ederek anlatmaya çalıştıkları görülmüştür. Bu işlemlerin sonunda ortaya çıkan şemalar sınıfta uygun yerlere asılarak daha sonraki okuma, tartışma ve yazma etkinlikleri için kullanılması amaçlanmıştır.

İşlenecek olan öykünün adı tahtaya yazıldıktan sonra öğrencilerden öykünün içeriği ile ilgili tahminlerde bulunmaları istenmiş ve bu işlemin “yordama yapmak” olduğu açıklanmıştır. Yordama yapmanın işlenen konunun işlenmeyen bölümleriyle ilgili tahminlerde bulunma ve bu tahminlerin nedenlerini açıklama olduğu anlatılarak kavramın tam olarak anlaşılmasına çalışılmıştır. Tahminlerini farklı sözcük ve ifadeler kullanarak yazan öğrencilerden, öykünün sadece giriş bölümünü okuyarak yordamada ne derece başarılı olduklarını görmeleri istenmiştir. Bu geribildirim sözel olarak alınmış ve öğrencilerin çoğunluğunun yordamalarında başarılı oldukları gözlenmiştir. Oturumun ikinci yarısı ise öğrenme stratejilerine ve değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesine ayrılmıştır.

Bu bölümde öğrencilerden, ilk 40 dakika süresince öğrenirken ne yaptıklarını anımsamaları istenmiş ve ifade etmek istedikleri kavramların anlamlandırılmasına yardım edilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin ilk bölümde; dikkat toplama, hazırlık yapma, tekrar etme, not alma, gruplama, soru sorma, çıkarım yapma, anlam çıkarma, şekil-şema oluşturma, metin-içerik ilişkisini tespit etme işlerinin tamamını yaptıkları ortaya çıkmıştır. Bu noktada öğrencilere, öğrenme stratejilerinin veya öğrenmede kullanılabilecek öğretimsel işlerin ve taktiklerin bireyleri düşünmeye sevk ettiği, öğrenmeyi kolaylaştırdığı, hızlandırdığı, daha kalıcı ve bağımsız hale getirdiği anlatılmış ve çoğu zaman farkında olmadan yaptığımız bu işlerin farkına vardığımızda,

öğrenmemizin daha üst düzeyde gerçekleşebileceği vurgulanmıştır. Bu doğrultuda hazırlanan Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması (Oxford, 1990) bilgi notu öğrencilere dağıtılmıştır. Sınıflama alt başlıklarından olan biliş ve bilişüstü kavramlarının öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılması için bu kavramlar açıklanmaya çalışılmış ve dağıtılan bilgi notunun başında ayrı bölüm olarak sunulmuştur.

İkinci bölümün sonlarına doğru ise ön oturumlarda açıklanmaya çalışılan öz ve akran değerlendirmesinin hangi ölçütler temel alınarak hazırlanabileceği ele alınmış ve öğrencilere, “arkadaşınızın okumasını hangi standartlara göre değerlendirmek isterdiniz?” sorusu sorulmuştur. Alınan yanıtların süzülmesi sonucu ortaya çıkan ölçütler öğretmen tarafından bir kağıda yazılmış ve bir sonraki oturumda kullanılacak değerlendirme formlarının oluşturulmasına başlanmıştır.

OTURUM 7

Süre: 80'

- Hedefler:**
1. Okuduğunu anlama becerilerini kavrayabilme.
 2. Öğrenme stratejilerini kavrayabilme.
 3. Değerlendirme formu kullanarak kendi okumasını değerlendirebilme.
 4. Arkadaşlarının okumasını değerlendirebilme.

Materyal: “The Call Of The Wild” isimli öykü, Okuma Üzerine Öz ve Akran Değerlendirme Formu, Sözcük Hakimiyet Listesi, Öğrenme Stratejileri Bilgi Notu, Okuduğunu Anlama Bilgi Notu (Ek 11).

Süreç: Oturumun ilk bölümünde BİOK uygulamasına devam edilmiştir. Öykünün ilk bölümü öğretmen tarafından sesli olarak okunmuş ve öğrenciler onu izlemişlerdir. Bu sesli okuma sırasında öğrenciler dilin doğal ritminin, ahengini ve akıcılığının farkına

varmışlar ve bu esnada hem öğretmeni izlemişler hem de sessiz okuma yapmışlardır. Bu etkinliklerin öğrencilerin akıcı anlatımlarını ve asıl okumalarından önce kendine güven duygularını geliştirmesi beklenmiştir.

Sessiz okumadan sonra öğrenciler takımları içerisinde sırayla öyküyü sesli olarak okumuşlar ve bu iş önce öyküyü cümle cümle okuyarak, daha sonraki oturumlarda paragraf paragraf okuyarak gerçekleşmiştir. Genellikle ilk okumadan sonra eşler farklı yerlerden öyküyü okumaya başlamışlar ve böylece okunmayan hiçbir bölüm kalmamıştır. Ayrıca eşler okuma sırasında aynı istikamete bakarak birbirlerinin okumalarını izlemişlerdir. Eş okuması sırasında öğrenciler, birbirlerinin yanlışlarını düzelterek doğru telaffuz için çabalamışlardır. Bu basamağın sonunda her öğrenciden parçayı son kez sessiz okuması istenmiştir.

Bir önceki oturumda maddeleri oluşturulmaya çalışılan öz ve akran değerlendirme formlarına son şekli öğretmen tarafından verilmiş ve tüm öğrencilere dağıtılmıştır. Eş okumaları sırasında doldurulan formlar ilk bölümün sonunda öğretmen tarafından toplanmıştır.

Önceki oturumda giriş yapılan öğrenme stratejilerinin öğretilmesine bu oturumda başlanmıştır. Strateji öğretimi için “doğrudan (dolaysız) öğretim stratejisi” tercih edilmiştir. Dil öğrenme stratejilerinin ilk grubu olan doğrudan stratejilerden *hatırlama stratejileri* bu oturumda ele alınmıştır. Hatırlama stratejileri kendi içerisinde de *zihinsel bağlar kurma, sembol ve sesler kullanma, gözden geçirme, eyleme geçme* şeklinde dörde ayrılmıştır. Bu stratejilerin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek için uygulama süresince öykünün okunması sırasında ve sonrasında sorulan sorularla öğrencilere anında geri bildirim vermeye çalışılmıştır. Ayrıca, akşamları en az 20 dakika yapılan serbest okuma zamanında da stratejileri bağımsız olarak kullanmaları sağlanmıştır. Serbest okuma formlarına nöbetçi öğretmenlerin öğrencinin okuma işini yaptığını doğrulamak amacıyla imzalamaları sağlanmış ve haftalık imza formları tam olan öğrenciler takımlarına puan kazandırma şansını yakalamışlardır.

Bununla beraber, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla haftada bir kere okuduğunu anlama (kavrama) stratejileri öğretimi yapılmaya başlanmıştır. Bu oturumda ise *okumaya odaklanma stratejileri* ve *metin başlığı – içerik ilişkisi* stratejileri anlatılmış ve dağıtılan çalışma kağıtları üzerinde öğrencilerin çalışmaları sağlanmıştır.

OTURUM 8

Süre: 80'

Hedefler: 1. BİOK tekniğine uygun şekilde öyküyü anlayabilme.
2. Okuduğunu anlama becerilerini kavrayabilme.
3. Öğrenme stratejilerini kavrayabilme.

Materyal: The Call Of The Wild” isimli öykü, Kavrama testi (Ek 12), Öğrenme Stratejileri Bilgi Notu, Okuduğunu Anlama Bilgi Notu.

Süreç: Eş okumasından sonra öğrencilere kavrama-sözcük testi uygulanmış ve soruların yanıtlarını kendi içlerinde tartışmaları sağlanmıştır. Test; öykünün sözcüklerini, sözcüklerle anlamlı cümleler kurmayı ve sözcükleri doğru bir şekilde okumayı, ayrıca ana fikir, karakterler, olayların dizilişi ve sonuç gibi öykünün ana elementlerini kapsar. Öğrenciler bu aşamada birbirlerinin anlamalarına, yanıtları bulmalarına, yanıtları destekleyecek ip uçlarını bulmalarına, çıkarımlar yapmalarına, sentez yaparak ortak bir fikre varmalarına yardım etmeye çalışmışlardır.

Daha sonra takımlar tekrar bir araya gelmiş ve öğretmen takım üyelerine birden üçe kadar numara vermiştir. Her numaraya karşılık gelen soru öğrencilere sunulmuş ve tartışarak yanıtları bulmaları için zaman verilmiştir. Takımlar her bir üyenin yanıtları

bildiğinden emin olmak için kendi aralarında tartışmışlardır. Öğretmen bir rakam söylemiş ve takımlardaki o rakama sahip tüm öğrenciler ayağa kalkmışlardır. Öğretmen içlerinden bir tanesini seçmiş ve yanıtlamasını istemiştir. Eş okuması akıcı anlatımı sağlamaya dönükken bu aktivite öykünün tüm elementlerinin tüm öğrenciler tarafından anlaşılmasına yönelik olmuştur.

Bunun yanında öğrencilerden öyküyle ilgili sorular oluşturmaları istenmiş ve soru sözcükleriyle ilgili bilgilendirme öğretmen tarafından daha önce yapılmıştır. Takımlar içerisinde yapılan bu etkinlik sonucu ortaya çıkarılan sorular takımların birbirlerini sınamaları için kullanılmıştır. Bu sayede öğrenciler sadece soru hazırlamakla kalmazlar bunun yanında diğer takımlarla yarışmak için düşünce becerilerini geliştirmişlerdir.

Strateji öğretimine devam edilmiş, bu kapsamda doğrudan dil öğrenme stratejilerinin ikincisi olan *bilişsel stratejiler* öğretilmiştir. Bu stratejiler; *uygulama, mesaj alma-gönderme, analiz etme ve sebep-sonuç ilişkisi kurma, girdi-çıktı için yapı oluşturma* olarak sıralanabilir.

Kavrama stratejilerinin de öğretilmesi devam etmiş olup, bu oturumda *soru sorma ve eleştirel düşünme stratejileri* anlatılmıştır.

OTURUM 9

Süre: 80'

- Hedefler:**
1. Öykünün şemasını çıkarabilme.
 2. Öyküyü yeniden anlatabilme.
 3. Yazma değerlendirme ölçütlerini belirleyebilme.
 4. Okuduğunu anlama becerilerini kavrayabilme.
 5. Öğrenme stratejilerini kavrayabilme.

Materyal: The Call Of The Wild” isimli öykü, , Öğrenme Stratejileri Bilgi Notu, Okuduğunu Anlama Bilgi Notu.

Süreç: Bu oturumda ise öyküyü daha iyi anlayabilme ve o ana kadar öğrenilenleri kalıcı hale getirme amacı ile BİOK dersi uygulama aşamalarına devam edilmiştir. Şema çıkarma aşaması takımların öyküyü şemalaştırmasını içerir. Takımlar halinde kahramanların isimleri, mekan, ana fikir, öykünün olayları, problem ve sonuç hakkında yapılan tartışmaları, öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya koyarak şemalar halinde yaptıkları sunumlar izlemiştir. Etkinlik sonunda ortaya çıkan ürün olan şemalar tüm grupların incelemesi için sergilenmiştir.

Öykünün yeniden anlatılması aşaması ise takımların kendi içlerinde öykünün ana hatlarını kullanarak sözel olarak özetler yapmalarını ve ayrıca öyküde neyi beğenip neyi beğenmediklerini tartışmalarını içermiştir. Daha sonra takımlar içerisinde belirlenmiş öykü anlatıcılar tahtaya gelerek tüm sınıfa anlatım yapmışlardır. Bu etkinlik, bu öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeleri ve diğer öğrencilere model olmaları bakımından önemli bir rol oynamıştır.

Bir sonraki oturumda yapılacak olan yazma uygulamasının alt yapısını oluşturmak için sınıfta yazma istasyonları kurulmuş; yazmanın *planlama, yazma, gözden geçirme ve düzeltme* aşamaları önceden belirlenen gruplar tarafından çalışılarak istasyonlarda tüm öğrencilere anlatılmıştır. Böylece, grup üyelerine öğretme işinin de etkin parçaları olabilme şansı verilmiş ve hem grup içi hem de gruplar arası etkileşim üst düzeye çıkmıştır.

Yazma uygulamasını değerlendirmek amacıyla bu oturumda ayrıca öğrencilerle beraber yazma değerlendirme ölçütleri belirlenmeye çalışılmış ve öğrencilere “arkadaşınızın yazdıklarını hangi standartlara göre değerlendirmek isterdiniz?” sorusu sorulmuştur. Bu tartışma ortamında öğrencilerin değerlendirme ögesinin bir parçası olduklarının farkına

varmaları sonucu özgüvenlerinin arttığı ve bu nedenle büyük bir gayret göstererek sürece katıldıkları izlenmiştir. Öğretmen tarafından gerekli notlar alınmış ve değerlendirme formunun oluşturulmasına başlanmıştır.

Strateji öğretimine devam edilmiş, bu oturumda doğrudan stratejilerin sonuncusu olan *telaî stratejileri* - doğru tahminler yapma, konuşma ve yazmadaki yetersizliklerin üstesinden gelme – ve dolaylı stratejilerin ilki olan *bilişüstü stratejiler* öğretilmiştir. Bilişüstü kavramı bir kez daha açıklanmaya çalışılmış ve bu tür stratejilerin işbirlikli öğrenmede ve BİOK uygulamalarında önemli bir yere sahip olduğu vurgulanmıştır. Bu amaçla, bilişüstü stratejiler olan *öğrenmeye odaklanma, öğrenmeyi planlama ve düzenleme, öğrenmeyi değerlendirme stratejilerinin* sunumu yapılmıştır.

Kavrama stratejilerinden de bu oturumda *yaratıcı şekil- şema oluşturma* ve *özetleme* stratejileri öğretilmiştir.

OTURUM 10

Süre: 80'

Hedefler: 1. Öyküye ilişkin yazı yazabilme.

2. Değerlendirme formu kullanarak kendi yazdığını değerlendirebilme.
3. Arkadaşlarının yazdıklarını değerlendirebilme.
4. Okuduğunu anlama becerilerini kavrayabilme.
5. Öğrenme stratejilerini kavrayabilme.

Materyal: The Call Of The Wild” isimli öykü, , Yazma Üzerine Öz ve Akran Değerlendirme Formu, Öğrenme Stratejileri Bilgi Notu , Okuduğunu Anlama Bilgi Notu

Süreç: Öğrenciler takımlar içerisinde öykü ile ilgili yazma ürünleri ortaya çıkarmaya çalışmışlar ve bir önceki oturumda istasyonlar üzerinden öğrenciler tarafından anlatılan yazma süreci basamakları öğretmen tarafından tekrar edilmiştir. Öğrenciler birbirlerine

yardım ederek ve dönütler vererek öykünün tümüne bakmaya çalışmışlar ve birkaç paragraflık yazılar yazmışlardır.

Ortaya çıkan yazma ürünleri, tüm öğrencilerin katılımlarıyla oluşturulan form kullanılarak değerlendirilmiştir. Öğrenciler Yazma Öz ve Akran Değerlendirme formu ile hem kendilerini hem de diğer grup üyelerini değerlendirme şansı yakalamışlardır.

Strateji öğretiminde ise bu oturumda *duyuşsal stratejiler* ve *sosyal stratejiler* öğretilmiştir. Duyuşsal stratejiler sırasıyla; *endişeyi azaltma, kendini cesaretlendirme, duygusallık derecesini ölçme*, sosyal stratejiler; *soru sorma, diğerleriyle işbirliği içinde olma ve empati kurma* olarak sayılabilir.

Okuduğunu anlama stratejilerinden ise bu hafta SQ4R stratejisi anlatılmıştır. Bu stratejide yer alan altı basamak şu ana kadar öğretilen stratejilerin bir özeti gibi algılanabilmektedir;

1. Göz gezdirme
2. Soru sorma
3. Okuma
4. Yansıtma
5. Kendi ifadeleriyle anlatma
6. Yeniden gözden geçirme

OTURUM 11

Süre: 80'

- Hedefler:**
1. Öykünün sözcüklerini doğru telaffuz edebilme / heceleyebilme.
 2. Öykünün sözcükleriyle anlamlı cümleler kurabilme.
 3. Eş kontrolünün önemini kavrayabilme.

4. Öz ve akran genel değerlendirme ölçütlerini belirleyebilme.

Materyal: The Call Of The Wild” isimli öykü, Kavrama Testi (Ek 13)

Süreç: İkinci Kavrama-Sözcük Testi öğrencilere uygulanmıştır. Daha önce oluşturulan ve sınıfa asılan sözcük hakimiyet listesi anlam ve telaffuz bakımından ustalaşmak için hafta boyunca öğrenciler tarafından çalışılmıştır. Bu sözcük listesinden öğrencilerin düzgün olarak telaffuz etmeleri ve cümle içerisinde doğru olarak kullanmaları gereken 10-12 sözcük seçilmiş ve bu sözcüklerle ilgili etkileşimli alıştırmalar takımlar içerisinde işbirliği ile yapılmıştır. Örneğin, ikili grupların yanlış telaffuz edilen sözcüklerin tekrar telaffuzunu ve doğru telaffuz edilen sözcüklerin listeden silinmesini içeren , “Kaybolan Liste” tekniği kullanılmıştır.

Kendi hızlarında çalışma olanağı verilen öğrenciler isterlerse daha önceden çalışmalarını tamamlayabilmişler ve serbest okuma yapabilişlerdir. Akran değerlendirme sırasında, öğrenciler ödevlerini tartışmışlar, işleri tamamlayıp tamamlayamadıklarını değerlendirmişler ve nasıl ilerleme sağlayacaklarını planlamışlardır. Eşler birbirlerinin işleri tamamladıklarından emin olmak zorundadırlar, çünkü bireysel puanlar takım puanlarını oluşturmaktadır.

Dikkatle seçilmiş beş veya daha fazla sözcük anlamlı cümleler kurmak için kullanılmıştır. Önce her takımda bir anlamlı cümle oluşturulmuş; daha sonra, yazılıp üzerinde çalışılan bu cümle sınıfa asılmış ve her takım her hafta bu cümle şeridini yenisiyle değiştirmiştir. Birkaç oturumdan sonra anlamlı cümleler ikili gruplar arasında ve nihayetinde bireysel olarak yazılmıştır.

Öğrencilerin kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirme işine nasıl baktıklarını ortaya koyabilmek için geliştirilmek istenen Öz ve Akran Genel Değerlendirmesinin hangi ölçütleri içermesi gerektiği ile ilgili sınıf içerisinde bir tartışma ortamı yaratılmış, bu tip

değerlendirmelere öğrencilerin yaklaşımı dikkate alınarak buradan yapılan çıkarımlar cümleler halinde forma yansımıştır.

OTURUM 12

Süre: 40'

Materyal: Öz ve Akran Genel Değerlendirme Formu

Süreç: Bu oturumda ise uygulamanın bu aşamasına kadar gerçekleşen tüm etkinlikler tek tek ele alınmıştır. Hazırlanan Öz ve Akran Genel Değerlendirme Formu öğrencilere doldurtulmuş ve sonrasında tüm süreç ile ilgili sözel değerlendirmeler yapmaları istenmiştir.

Yapılan sınavlardan alınan puanlar, bağımsız okuma rapor puanları, öğretmen tarafından takdir edilen takım puanları, akran değerlendirme formlarından alınan puanlar, bireysel anlamda alınmış olan ekstra puanlar önceden hazırlanan çizelge içerisine yerleştirilerek toplam puanlara göre birinci ve ikinci gruplar belirlenmiştir.

OTURUM 13

Süre: 40'

Süreç: Bu son oturumda, uygulamaya genel anlamda yorum getirmek amacıyla öğrencilerle karşılıklı konuşmalar yapılmıştır. “Siz öğretmen olsaydınız ne yapardınız?, Geri dönme şansınız olsaydı neleri tekrar yapmak isterdiniz?, Uygulama sonucu öğrendikleriniz bundan sonrası için size nasıl fayda getirebilir?” soruları üzerinde tartışılmıştır. Daha sonra öğrencilerden, tüm süreci kapsayan kısa bir değerlendirme

paragrafi yazmaları istenmiş ve uygulamaya katılımları için kendilerine teşekkür edilmiştir.

Kontrol Grubu

Kontrol grubunda yapılan denel işlemler aşağıda belirtilmiştir:

1. Dersler düz anlatım yöntemiyle işlenmiştir.
2. Sessiz okuma, soru-yanıt, tekrar etme teknikleri kullanılmıştır.
3. Öğrencilerin soruları yanıtlanmış, öğretilen dil mekanikleri tekrar edilmiştir.
4. Bağımsız okuma görevlerinin kontrolü yapılmamıştır

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada kullanılan veri çözümleme teknikleri ölçme araçlarının geliştirilmesi süreci ve uygulama süreci olarak iki başlık altında incelenmiştir.

A. Ölçme araçlarının geliştirilmesi süreci:

1. Başarı testi: Geçerlik için; alan yazın incelenmiş, uzman görüşleri alınmış, hedef-soru tablosu oluşturulmuştur. Testin ortalaması ve sapması, maddelerin güçlük ve ayırt edicilik değerleri hesaplanarak güvenilirlik değeri belirlenmiştir.
2. Tutum ölçeği: Geçerlik için; alan yazın incelenmiş, uzman görüşleri alınmış ve açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Güvenirlik için ölçek istatistikleri ve madde-ölçek korelasyon değerleri hesaplanarak iç tutarlılık değeri belirlenmiştir.

B. Uygulama süreci:

Araştırmada önem denetimi 0,01 ve 0,05 olarak belirlenmiş, araştırma alt problemleri doğrultusunda istatistiksel çözümler aşağıdaki gibi yapılmıştır:

1. Araştırmanın denencelerini test etmek için, deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre zaman ve uygulanan yöntem grupları arasında etkileşimi ortaya koymak amacı ile tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi ve karşıtlık analizi yapılmıştır. İki yönlü varyans analizinin uygulanabilmesi için;

- 1.Rastgele örnekleme,
- 2.Tekrarlanan ölçümler,
- 3.Her faktör seviyesinde bağımsız örneklemler,
- 4.Normal evrenlerden örneklem elde edilmesi,
- 5.Varyans-Kovaryans varsayımı,
- 6.Varyansların eşit olması

varsayımlarının sağlanması gerekir. Araştırma desenine uygun olarak, işlem gruplarının temel etkisine, tekrarlı ölçümler temel etkisine, grup ve ölçüm ortak etkisi olmak üzere üç araştırma hipotezi test edilebilir (Büyüköztürk, 2005: 79-82).

Araştırmada işe koşulan ölçeklerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde *SPSS 13.0 for Windows*, madde ve test istatistiklerinin hesaplanmasında ise *ITEMAN* paket programı kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde alt problemlere ilişkin bulgular verilmiş, ilgili araştırmalar doğrultusunda bulgular yorumlanmıştır.

1. Katılımcıların akademik başarıları

Araştırmanın birinci alt problemi “katılımcıların İngilizce dersi başarıları, işbirlikli öğrenme uygulamalarına ya da geleneksel uygulamalara katılma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma denencesi; “işbirlikli öğrenme teknikleriyle öğrenim gören katılımcıların İngilizce dersi başarı testi son test puanları, geleneksel uygulamalara katılan katılımcıların İngilizce dersi başarı testi son test puanlarından daha yüksektir” şeklinde düzenlenmiştir. Araştırma denencesinde bağımlı değişken katılımcıların ders başarıları, bağımsız değişken ise uygulanan tekniklerdir. Tablo 12’de deney ve kontrol gruplarının başarı testi ön-test, son-test ve kalıcılık testi betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 12 Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Dersi Başarı Testi Betimsel İstatistikleri

	Grup	\bar{x}	S_x	n
Başarı testi (Ön-test)	Deney	27,55	5,82	18
	Kontrol	27,11	4,95	18
	Toplam	27,33	5,33	36
Başarı testi (Son-test)	Deney	34,55	5,44	18
	Kontrol	31,00	5,52	18
	Toplam	32,77	5,69	36
Başarı testi (Kalıcılık)	Deney	37,88	2,42	18
	Kontrol	34,38	3,64	18
	Toplam	36,13	3,53	36

Tablo 12’de görüldüğü gibi, başarı testi ön-test, son-test ve kalıcılık testi uygulamalarının üçüne de deney grubunda 18, kontrol grubunda 18 öğrenci katılmıştır. Araştırma denencesine bağlı olarak zaman ve uygulanan yöntem grupları arasındaki etkileşimi ortaya koyabilmek için tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ölçüm sonuçlarına göre, ölçüm*grup etkileşimi çoklu test değeri ($p < 0,01$) ve Mauclyh’s test of sphericity değeri ($p > 0,05$) bulunmuştur. Ölçüm sonuçlarına göre grupların ortalama puanları hata varyanslarının homojen olduğu görülmüş ve yapılan iki yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 13 Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Dersi Başarı Testi Tekrarlı Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	K.T.	Sd	K.O.	F	p	η^2
Grup	56,250	1	56,250	2,843	0,101	0,077
Başarı	1421,722	2	710,861	148,938	**0,000	0,814
Başarı*grup	57,056	2	28,528	5,977	**0,004	0,150
Hata(başarı)	324,556	68	4,773			

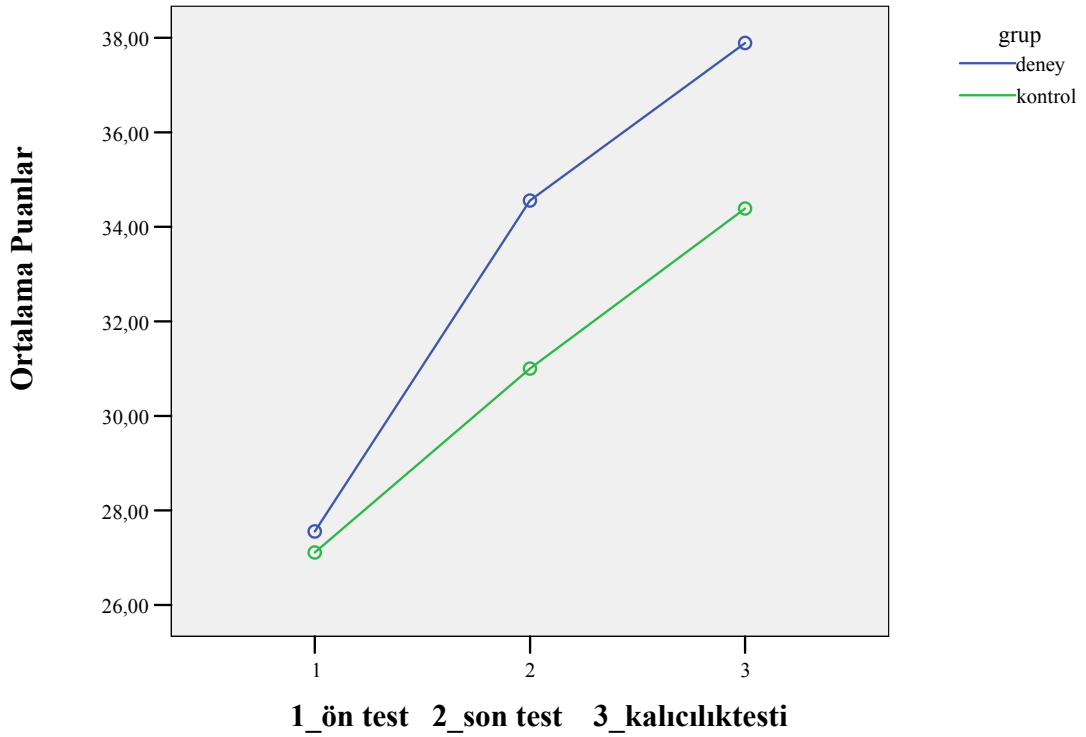
**p<0,01

Tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının İngilizce dersi başarı düzeyleri arasında,

1. Ön-test, son-test ve kalıcılık testi ölçümlerini dikkate almadan, deney ve kontrol gruplarının başarı testi ortalamalarını karşılaştırmada gruplar açısından anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır (p=0,101).
2. Grup değişkenini dikkate almadan sadece başarı değişkenine bağlı olarak yapılan analizde, büyük etki düzeyinde anlamlı farklılaşma bulunmuştur (p=0,000 ve $\eta^2= 0,814$).
3. Hem ön-test, son-test ve kalıcılık testi sonuçlarını hem de deney ve kontrol grubu etkileşimini dikkate alarak yapılan analizde büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılaşma bulunmuştur (p=0,004 ve $\eta^2= 0,15$).

Gren, Salkind ve Akey'e (2000:151) göre, eta (η^2) değerleri 0,01-0,06 arasında ise küçük, 0,06-0,14 arasında orta, 0,14 üzeri ise büyük etki büyüklüğünü göstermektedir. Buna göre η^2 değeri göz önünde bulundurulduğunda başarı testinden alınan puanlar için bulunan $\eta^2 = 0,15$ büyük etki büyüklüğünde bir değerdir ve deneysel işlem başarı

değişkeni varyansının % 15'ini açıklamaktadır. Deney ve kontrol gruplarının başarı testi ortalamalarına ilişkin grafik Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1 Başarı Testi Ön-Test, Son-Test ve Kalıcılık Testi Ölçümleri

Grafikte de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının zamana bağlı olarak ön-test, son-test ve kalıcılık testi başarı puanları arasında farkın, hangi ölçüm ya da ölçümlerden kaynaklandığını bulmak için yapılan karşıtlık analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 14 Başarı-Grup Etkileşimine Göre Ön-Test, Son-Test ve Kalıcılık Testi Karşıtlık Analizi Sonuçları

Kaynak	Ölçümler	K.T.	Sd	K.O.	F	P	D ²
Başarı * Grup	Son test-Ön test	87,111	1	87,111	11,953	**0,001	0,260
Hata(Başarı)	Son test-Ön test	247,778	34	7,288			

**p<0,01

Tablo 14’te görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının başarı testi puanları, son-test ile ön-test arasında ($p=0,00$) anlamlı düzeyde farklı bulunmuştur. Farkın etki büyüklüğü son-test ile ön-test arasında 0,26 düzeyindedir. Bu sonuçlara göre deney grubunda uygulanan işbirlikli öğrenme uygulamalarının, geleneksel sınıf içi uygulamalara göre, öğrencilerin başarılarını daha çok arttırmıştır. Bu doğrultuda araştırma denencesi; “İşbirlikli öğrenme teknikleriyle öğrenim gören katılımcıların İngilizce dersi başarı testi son test puanları, geleneksel uygulamalara katılan katılımcıların İngilizce dersi başarı testi son test puanlarından daha yüksektir” doğrulanmıştır.

İşbirlikli Öğrenme tekniklerinden Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon tekniğinin öğrencilerin ders başarıları üzerindeki etkisine yönelik araştırma bulguları, çeşitli BİOK uygulamalarında Bramlett, 1994; Calderon, 1997; Stevens, 1987 ve 1989; Slavin ve Farnish, 1987; Slavin, Stevens ve Farnish, 1991; Yaman, 1999 tarafından elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir.

Araştırmada işbirlikli öğrenme tekniklerinin uygulandığı grubunun başarı düzeyinin kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmasının nedeni uygulanan deneysel işlemdir. Araştırma bulgularının alanyazındaki bulgularla benzerlik ya da farklılığın;

1. BİOK oturumlarının etkililiğinden kaynaklanabileceği söylenebilir;

a. Deney grubunda özetleme, soru sorma, açıklığa kavuşturma ve yordama becerileri gibi okuduğunu anlama stratejilerinin öğretilmesinin kavramayı geliştiren bir yapıda olduğu değerlendirilebilir.

b. Deney grubunda, yazma ve dil becerilerinin ayrı ayrı değil birleşik bir yapıda öğrenciye sunulması sonucu takım üyeleri yazma süreci boyunca birbirlerine yardım etmişler ve geribildirimler vermişlerdir. Bu nedenle öğrencilerin dil becerileri öğrenmelerini pekiştirdikleri söylenebilir.

c. BİOK uygulamasının beraberinde getirdiği özgün ders içeriği ve farklı materyallerin öğrencileri öğrenme sürecine daha etkin katılıma sevk ettiği söylenebilir.

ç. Takım içi ve takımlar arası etkileşimin gerçekleştiği BİOK oturumlarında öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda işbirliği içerisinde çalışmalarının sağlanması, güdülenmeyi artırıcı bir etken olmuştur. Bu sebeple, öğrenmelerin daha kalıcı olduğu değerlendirilebilir.

2. İşbirlikli öğrenme koşullarının sağlanmasından kaynaklandığı söylenebilir.

a. İşbirlikli öğrenme ortamında başarılı olan takımlara ve ortaya çıkardıkları ürünlere takdir edilen ödüller; grup üyelerinin ortak çalışmalarına, çabalarını birleştirmesine ve başarılı olmaya şartlanmalarına neden olmuş olabilir.

b. Yapılan ön oturumlar sayesinde öğrencilerin kavramlarla boğuşmalarının önüne geçilmeye çalışılmış ve olumlu amaç bağımlılığının yaratıldığı gözlenmiştir.

c. Bireysel değerlendirilebilirlik koşulunun gerçekleşmesinde BİOK oturumları içerisine yerleştirilen Özdeğerlendirme ve Akran değerlendirmesi boyutlarının büyük katkı sağladığı söylenebilir.

a) Katılımcıların Dinleme Testi Başarıları

Araştırmanın birinci alt problemi “katılımcıların İngilizce dersi başarıları, işbirlikli öğrenme uygulamalarına ya da geleneksel uygulamalara katılma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiş ve araştırma denencesi; “işbirlikli öğrenme teknikleriyle öğrenim gören katılımcıların İngilizce dersi başarı testi son test puanları, geleneksel uygulamalara katılan katılımcıların İngilizce dersi başarı testi son test puanlarından daha yüksektir” şeklinde düzenlenmiştir.

Ders başarısının kapsamına giren iki alt boyut bulunmaktadır. Bu boyutlardan biri *dinleme* diğeri *yazma*'dır. Araştırma denencesinin dinleme boyutunda bağımlı değişken katılımcıların dinleme testi başarıları, bağımsız değişken ise uygulanan tekniklerdir. Aşağıdaki tabloda deney ve kontrol gruplarının başarı testi ön-test, son-test ve kalıcılık testi betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 15 Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Dersi Dinleme Testi Betimsel İstatistikleri

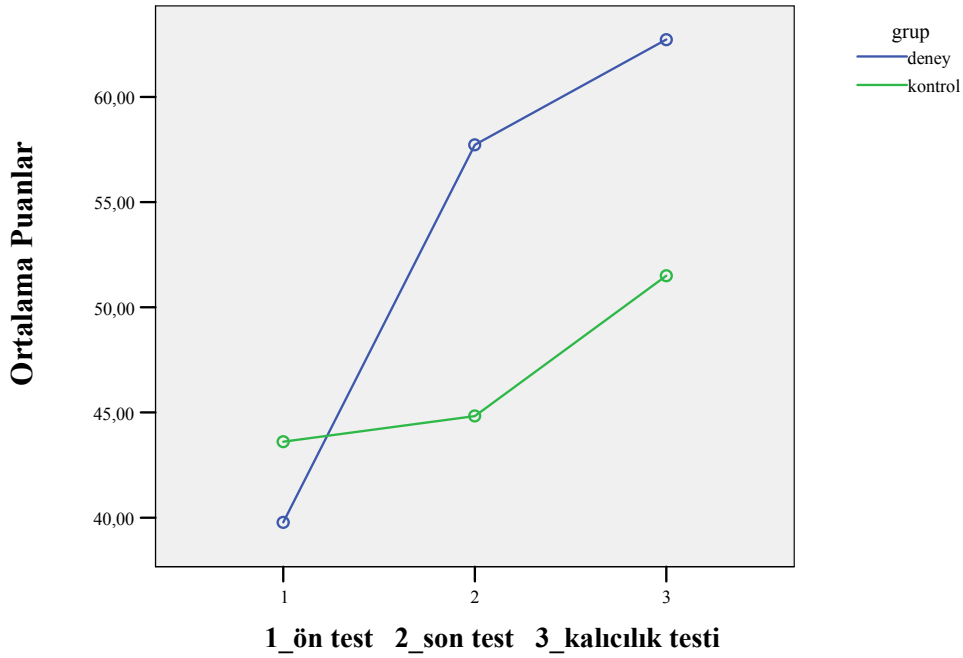
Grup		\bar{x}	S_x	n
Dinleme testi	deney	39,77	12,31	18
(Ön-test)	kontrol	43,61	12,28	18
	toplam	41,69	12,27	36
Dinleme testi	deney	57,72	14,88	18
(Son-test)	kontrol	44,83	11,80	18
	toplam	51,27	14,76	36
Dinleme testi	deney	62,72	12,76	18
(Kalıcılık)	kontrol	51,50	17,60	18
	toplam	57,11	16,19	36

Tablo 15’de görüldüğü gibi, başarı testi ön-test, son-test ve kalıcılık testi uygulamalarının üçüne de deney grubunda 18, kontrol grubunda 18 öğrenci katılmıştır. Araştırma denencesine bağlı olarak zaman ve uygulanan yöntem grupları arasındaki etkileşimi ortaya koyabilmek için tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ölçüm sonuçlarına göre, ölçüm*grup etkileşimi çoklu test değeri ($p < 0,01$) ve Mauclyh’s Test of Sphericity değeri ($p > 0,01$) bulunmuştur. Ölçüm sonuçlarına göre grupların ortalama puanları hata varyanslarının homojen olduğu görülmüş ve yapılan iki yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 16 Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Dersi Dinleme Testi Tekrarlı Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	K.T.	Sd	K.O.	F	p	η^2
Grup	411,188	1	411,188	2,714	0,109	0,074
Başarı	4362,500	2	2181,250	38,324	**0,000	0,530
Başarı*grup	1527,241	2	763,620	13,417	**0,000	0,283
Hata(başarı)	3870,259	68	56,916			

**p<0,01



Şekil 2 Deney ve Kontrol Gruplarının Dinleme Testi Puanları

Grafikte de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının zamana bağlı olarak dinleme ön-test, son-test ve kalıcılık testi puanları arasında farkın, hangi ölçüm ya da ölçümlerden kaynaklandığını bulmak için yapılan karşıtlık analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 17 Başarı-Grup Etkileşimine Göre Ön-Test, Son-Test ve Kalıcılık Testi Karşıtlık Analizi Sonuçları

Kaynak	Ölçümler	K.T.	Sd	K.O.	F	P	D ²
Başarı * Grup	Son test-Ön test	2516,694	1	2516,694	83,721	**0,000	0,711
	Kalıcılık-Öntest	2040,028	1	2040,028	12,791	**0,001	0,273
	Kalıcılık -Sontest	25,000	1	25,000	0,165	0,688	0,005
Hata(Başarı)	Son test-Ön test	1022,056	34	30,060			
Hata(Başarı)	Kalıcılık -Öntest	5422,722	34	159,492			
Hata(Başarı)	Kalıcılık -Sontest	5166,000	34	151,941			

**p<0,01

Başarı – grup etkileşimi açısından karşıtlık analizi sonuçlarına göre dinleme testinde son-test ve ön-test arasında ve aynı zamanda kalıcılık testi ve ön-test arasında ($p<0,01$) anlamlı farklılaşma görülmüştür. Buna göre deney grubu dinleme testi puanlarının kontrol grubu dinleme testi puanlarından yüksek olduğu görülmektedir.

İşbirlikli Öğrenme tekniklerinden Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon tekniğinin öğrencilerin dinleme testi başarıları üzerindeki etkisine yönelik araştırma bulguları, Yaman (1999) tarafından elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir.

Araştırmada işbirlikli öğrenme tekniklerinin uygulandığı grubunun dinleme başarı testi puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmasının nedeni uygulanan deneysel işlemdir. Araştırma bulgularının alanyazındaki bulgularla benzerlik ya da farklılığın;

1. BİOK oturumlarının etkililiğinden kaynaklanabileceği değerlendirilebilir;

a. Deney grubunda uygulanan eş okumalarından önce öğretmen tarafından öykünün ilk bölümünün sesli olarak okunması, öğrencilerin dilin doğal ritminin, ahenginin ve akıcılığının farkına varmalarına neden olur. Bu esnada öğrenciler hem öğretmeni izlerler hem de sessiz okuma yaparlar. Bu etkinlikler öğrencilerin akıcı anlatımlarını ve asıl okumalarından önce kendine güven duygularını geliştiren bir yapıdadır. Eş okuması sırasında ise öğrenciler birbirlerinin yanlışlarını düzelterek doğru telaffuz için çabalarlar.

b. BİOK tekniğinin önemli parçalarından olan sözcükleri sesli okuma ve heceleme işleminde daha önce oluşturulan ve sınıfa asılan sözcük bankası anlam ve telaffuz bakımından ustalaşmak için hafta boyunca öğrenciler tarafından çalışılmış ve bu sözcük listesinden öğrencilerin düzgün olarak telaffuz etmeleri ve cümle içerisinde doğru olarak kullanmaları gereken 10-12 sözcük seçilerek bu sözcüklerle ilgili etkileşimli alıştırmalar takımlar içerisinde işbirliği ile yapılmıştır. Bu işlemlerin, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiği değerlendirilebilir.

2. Alternatif değerlendirme yöntemlerinden kaynaklanabileceği söylenebilir. Öğrenciler, akranlarının okumalarını değerlendirmek için gerekli değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesinde etkin rol oynamışlar ve bu sayede doğru telaffuzları kavrama şansını yakalamışlardır.

b) Katılımcıların Yazma Testi Başarıları

Araştırma denencesinin yazma boyutunda bağımlı değişken katılımcıların yazma testi başarıları, bağımsız değişken ise uygulanan tekniklerdir. Tablo 18'de deney ve kontrol gruplarının başarı testi ön-test, son-test ve kalıcılık testi betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 18 Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Dersi Yazma Testi Betimsel İstatistikleri

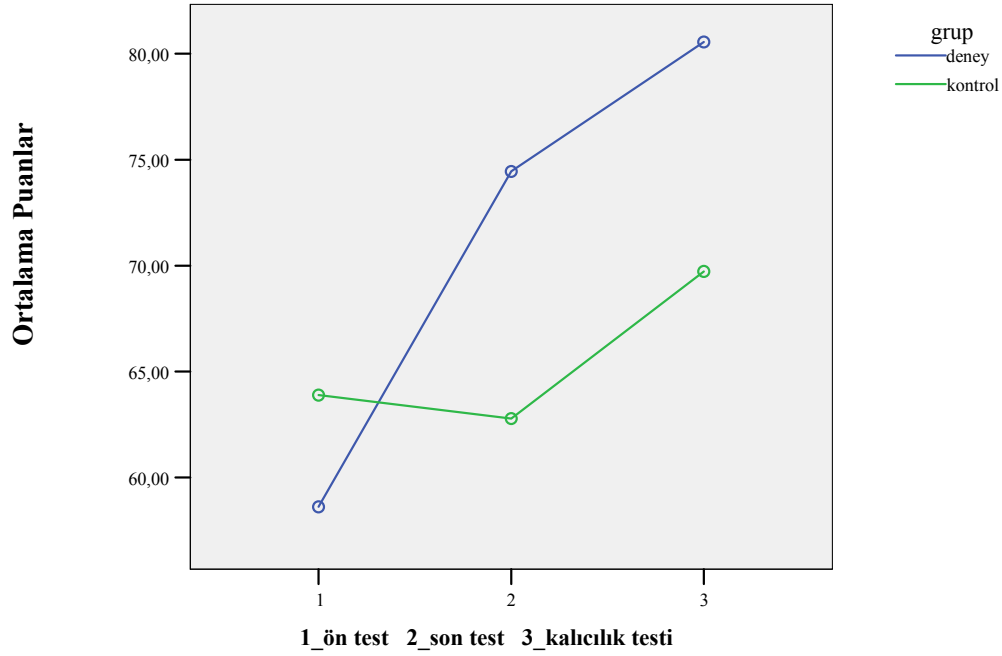
	Grup	\bar{x}	S_x	n
Yazma (Ön-test)	deney	58,61	14,43	18
	kontrol	63,88	14,90	18
	toplam	61,25	14,70	36
Yazma (Son-test)	deney	74,44	15,70	18
	kontrol	62,77	15,64	18
	toplam	68,61	16,54	36
Yazma (Kalıcılık)	deney	80,55	8,72	18
	kontrol	69,72	11,69	18
	toplam	75,13	11,55	36

Tablo 18’de görüldüğü gibi, başarı testi ön-test, son-test ve kalıcılık testi uygulamalarının üçüne de deney grubunda 18, kontrol grubunda 18 öğrenci katılmıştır. Araştırma denencesine bağlı olarak zaman ve uygulanan yöntem grupları arasındaki etkileşimi ortaya koyabilmek için tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ölçüm sonuçlarına göre, ölçüm*grup etkileşimi çoklu test değeri ($p < 0,000$) ve Mauclyh’s test of sphericity değeri ($p > 0,002$) bulunmuştur. Ölçüm sonuçlarına göre grupların ortalama puanları hata varyanslarının homojen olduğu görülmüş ve yapılan iki yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 19 Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Dersi Yazma Testi Tekrarlı Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	K.T.	Sd	K.O.	F	p	η^2
Grup	296,605	1	296,605	1,738	0,196	0,049
Başarı	3476,389	2	1738,194	62,821	**0,000	0,649
Başarı*grup	1642,130	2	821,065	29,675	**0,000	0,466
Hata(başarı)	1881,481	68	27,669			

**p<0,01



Şekil 3 Deney ve Gruplarının Yazma Testi Puanları

Grafikte de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının zamana bağlı olarak ön-test, son-test ve kalıcılık testi yazma puanları arasında farkın, hangi ölçüm ya da ölçümlerden kaynaklandığını bulmak için yapılan karşıtlık analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur

Tablo 20 Başarı-Grup Etkileşimine Göre Ön-Test, Son-Test ve Kalıcılık Testi Karşıtlık Analizi Sonuçları

Kaynak	Ölçümler	K.T.	Sd	K.O.	F	P	D ²
Başarı * Grup	Son test-Ön test	2584,028	1	2584,028	104,557	**0,000	0,755
	Kalıcılık -Öntest	2336,111	1	2336,111	30,322	**0,000	0,471
	Kalıcılık -Sontest	6,250	1	6,250	0,097	0,757	0,003
Hata(Başarı)	Son test-Ön test	840,278	34	24,714			
Hata(Başarı)	Kalıcılık -Öntest	2619,444	34	77,042			
Hata(Başarı)	Kalıcılık -Sontest	2184,722	34	64,257			

**p<0,01

Başarı – grup etkileşimi açısından karşıtlık analizi sonuçlarına göre yazma testinde son-test ve ön-test arasında ve aynı zamanda kalıcılık testi ve ön-test arasında ($p<0,01$) anlamlı farklılaşma görülmüştür. Kalıcılık testi ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre deney grubu dinleme testi puanlarının kontrol grubu dinleme testi puanlarından yüksek olduğu görülmektedir.

İşbirlikli öğrenme tekniklerinden Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon tekniğinin öğrencilerin yazma testi puanları üzerindeki etkisine yönelik araştırma bulguları, çeşitli BİOK uygulamalarında Bramlett, 1994; Calderon, 1997; Stevens, 1987 ve 1989 tarafından elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir.

Araştırmada işbirlikli öğrenme tekniklerinin uygulandığı grubunun yazma başarı testi puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmasının nedeni uygulanan deneysel işlemdir. Araştırma bulgularının alanyazındaki bulgularla benzerlik ya da farklılığın;

1. BİOK oturumlarının etkililiğinden kaynaklanabileceği söylenebilir;

a. Slavin (1991), BİOK çalışmalarının amacının, yazma süreci yaklaşımına dayalı bir program geliştirmek olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle, BİOK tekniğinin merkezinde yazma becerisi yer almaktadır.

b. Öğrenciler oturumlarda eşleriyle veya takımlar içerisinde farklı türlerde öykü ile ilgili yazma ürünleri ortaya çıkarmışlardır. Öğretmen bu basamaktan önce planlama, yazma, gözden geçirme ve düzeltmeyi kapsayan yazma süreci ile ilgili öğrencilere bilgi verir, öğrenciler birbirlerine yardım ederek ve dönütler vererek öykünün tümüne bakarlar ve birkaç paragraflık bir yazı yazarlar.

c. Oturumlar sırasında yazma süreci üzerine kısa dersler şeklinde gerçekleşen yazma istasyonlarında, öğretmen yazma sürecinin basamaklarını adım adım anlatır ve öğrenciler de önce akranları ile beraber daha sonra öğretmenleri ile beraber çalışırlar.

2. Alternatif değerlendirme yöntemlerinden kaynaklanabileceği söylenebilir. Öğrenciler, akranlarının yazmalarını değerlendirmek için gerekli değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesinde etkin rol oynamışlar ve bu sayede yazma sürecinin basamaklarını ve mekanik becerileri daha iyi kavrama şansını yakalamışlardır.

2. Katılımcıların Hatırda Tutma Düzeyleri (Kalıcılık)

Araştırmanın ikinci alt problemi “katılımcıların İngilizce dersi hatırda tutma testi başarıları, işbirlikli öğrenme uygulamalarına ya da geleneksel uygulamalara katılma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma denencesi; “işbirlikli öğrenme teknikleriyle öğrenim gören katılımcıların İngilizce dersi hatırda tutma testi puanları, geleneksel uygulamalara katılan katılımcıların İngilizce dersi hatırda tutma testi puanlarından daha yüksektir” şeklinde düzenlenmiştir. Araştırma denencesinde bağımlı değişken katılımcıların hatırda tutma başarıları, bağımsız değişken ise uygulanan tekniklerdir. Tablo 21’de deney ve kontrol gruplarının başarı testi ön-test, son-test ve kalıcılık testi betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 21 Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Dersi Başarı Testi Betimsel İstatistikleri

	Grup	\bar{x}	S_x	n
Başarı testi (Ön-test)	Deney	27,55	5,82	18
	Kontrol	27,11	4,95	18
	Toplam	27,33	5,33	36
Başarı testi (Son-test)	Deney	34,55	5,44	18
	Kontrol	31,00	5,52	18
	Toplam	32,77	5,69	36
Başarı testi (Kalıcılık)	Deney	37,88	2,42	18
	kontrol	34,38	3,64	18
	toplam	36,13	3,53	36

Tablo 21’de görüldüğü gibi, başarı testi ön-test, son-test ve kalıcılık testi uygulamalarının üçüne de deney grubunda 18, kontrol grubunda 18 öğrenci katılmıştır. Araştırma denencesine bağlı olarak zaman ve uygulanan yöntem grupları arasındaki etkileşimi ortaya koyabilmek için tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ölçüm sonuçlarına göre, ölçüm*grup etkileşimi çoklu test değeri ($p < 0,01$) ve Mauclyh’s test of sphericity değeri ($p > 0,05$) bulunmuştur. Ölçüm sonuçlarına göre grupların ortalama puanları hata varyanslarının homojen olduğu görülmüş ve yapılan iki yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 22 Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Dersi Başarı Testi Tekrarlı Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	K.T.	Sd	K.O.	F	p	η^2
Grup	56,250	1	56,250	2,843	0,101	0,077
Başarı	1421,722	2	710,861	148,938	**0,000	0,814
Başarı*grup	57,056	2	28,528	5,977	**0,004	0,150
Hata(başarı)	324,556	68	4,773			

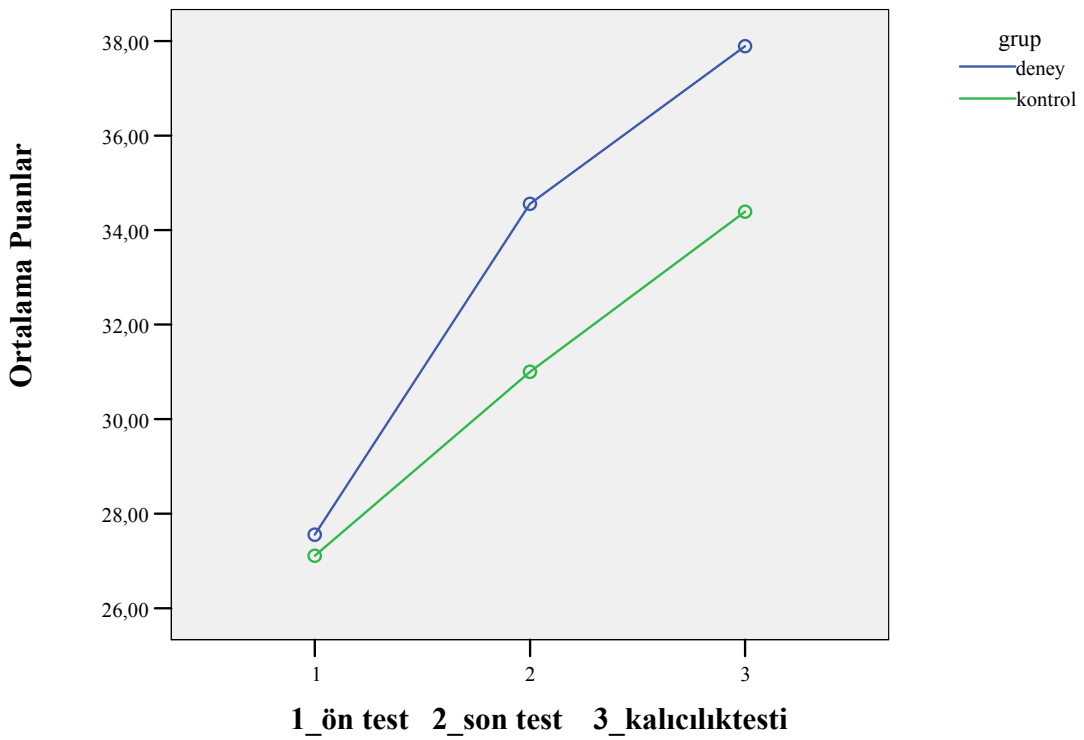
** $p < 0,01$

Tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının İngilizce dersi başarı düzeyleri arasında,

1. Ön-test, son-test ve kalıcılık testi ölçümlerini dikkate almadan deney ve kontrol gruplarının başarı testi ortalamalarını karşılaştırmada gruplar açısından anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($p = 0,101$).
2. Grup değişkenini dikkate almadan sadece başarı değişkenine bağlı olarak yapılan analizde, büyük etki düzeyinde anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($p = 0,000$ ve $\eta^2 = 0,814$).

3. Hem ön-test, son-test ve kalıcılık testi sonuçlarını hem de deney ve kontrol grubu etkileşimini dikkate alarak yapılan analizde büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($p=0,004$ ve $D^2= 0,15$).

D^2 değeri göz önünde bulundurulduğunda başarı testinden alınan puanlar için bulunan $D^2 = 0,15$ büyük etki büyüklüğünde bir değerdir ve deneysel işlem başarı değişkeni varyansının % 15'ini açıklamaktadır. Deney ve kontrol gruplarının başarı testi ortalamalarına ilişkin grafik Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4 Başarı testi ön-test, son-testi ve kalıcılık testi ölçümleri

Grafikte de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının zamana bağlı olarak ön test-son test-kalıcılık testi başarı puanları arasında farkın, hangi ölçüm ya da ölçümlerden kaynaklandığını bulmak için yapılan karşıtlık analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 23 Başarı-Grup Etkileşimine Göre Ön-Test, Son-Test ve Kalıcılık Testi Karşıtlık Analizi Sonuçları

Kaynak	Ölçümler	K.T.	Sd	K.O.	F	P	η^2
Başarı * Grup	Kalıcılık -Son test	0,028	1	0,028	0,003	0,957	0,000
Hata(Başarı)	Kalıcılık -Son test	318,278	34	9,361			

Tablo 23’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının kalıcılık testi puanları, son-test puanlarına göre farklı bulunmamıştır. Bu doğrultuda araştırma denencesi; “işbirlikli öğrenme teknikleriyle öğrenim gören katılımcıların İngilizce dersi kalıcılık testi puanları, geleneksel uygulamalara katılan katılımcıların İngilizce dersi kalıcılık testi puanlarından daha yüksektir” reddedilmiştir. Buna göre, deney grubunun İngilizce dersi okuma ve konuşma becerilerini ölçen son-test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olmamasından ($p=0,957$, $\eta^2=0,000$) dolayı öğrenmede kalıcılığın etkisinden söz edilebilir.

Benzer biçimde, Tablo 17’de verilen dinlemeye ilişkin son-test ve kalıcılık testi ve Tablo 20’de verilen yazma (kompozisyon) becerisine ilişkin son-test ve kalıcılık testi puanları arasında yapılan karşıtlık analizi sonuçlarına göre BİOK yönteminin hem dinleme ($p=0,688$, $\eta^2=0,005$) hem de yazma ($p=0,757$, $\eta^2=0,003$) becerileri üzerinde kalıcı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

3. Katılımcıların Tutum ölçeği puanları

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları, işbirlikli öğrenme uygulamalarına ya da geleneksel uygulamalara katılma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma denencesi, “işbirlikli öğrenme teknikleriyle öğrenim gören öğrencilerin

İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği son-test ve kalıcılık testi puanları, geleneksel uygulamalara katılan öğrencilerin İngilizce dersi tutum ölçeği son-test ve kalıcılık testi puanlarından daha yüksektir” şeklinde düzenlenmiştir. Araştırma denencesinde bağımlı değişken öğrencilerin derse yönelik tutumları, bağımsız değişken ise uygulanan tekniklerdir. Aşağıda, deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre betimsel istatistiklerine ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 24 Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ölçeği Puanları Betimsel İstatistikleri

Grup		\bar{x}	S_x	n
Tutum ölçeği (Ön-test)	Deney	72,50	11,17	18
	Kontrol	74,88	13,10	18
	Toplam	73,69	12,06	36
Tutum ölçeği (Son-test)	Deney	85,05	6,80	18
	Kontrol	78,22	10,64	18
	Toplam	81,63	9,46	36
Tutum ölçeği (Kalıcılık testi)	Deney	88,83	4,48	18
	Kontrol	79,55	7,60	18
	Toplam	84,19	7,74	36

Tabloda görüldüğü gibi, tutum ölçeği ön-test, son-test, kalıcılık testi uygulamalarının üçüne de deney grubunda 18, kontrol grubunda 18 öğrenci katılmıştır. Tutum ölçeği ortalamalarına bakıldığında her iki grupta da son-test ortalamalarının ön-test

ortalamalarına göre daha yüksek olduğu, kalıcılık testi ortalamalarının da son-test ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırma denencesine bağlı olarak zaman ve uygulanan yöntem grupları arasındaki etkileşimi ortaya koyabilmek için tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 25 Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ölçeği Puanları Tekrarlı Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	K.T.	Sd	K.O.	F	P	η^2
Grup	188,343	1	188,343	2,397	0,131	0,066
Tutum	2158,843	2	1079,422	68,900	**0,000	0,670
Tutum*grup	681,472	2	340,736	21,749	**0,000	0,390
Hata(tutum)	1065,323	68	15,667			

**p<0,01

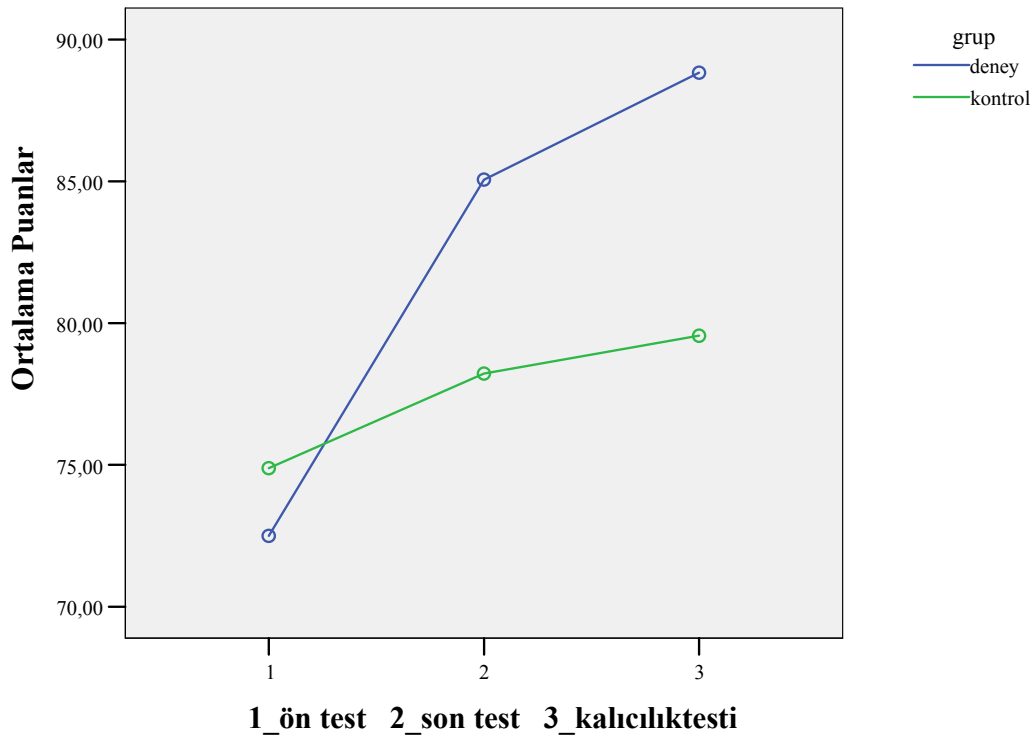
Tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının İngilizce dersine yönelik tutumları arasında;

1. Ön-test, son-test ve kalıcılık testi ölçümlerini dikkate almadan deney ve kontrol gruplarının tutum düzeyleri ortalamalarını karşılaştırmada gruplar açısından anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır (p=0,131).

2. Grup değişkenini dikkate almadan sadece tutum değişkenine bağlı olarak yapılan analizde, büyük etki düzeyinde anlamlı farklılaşma bulunmuştur (p=0,00 ve $\eta^2= 0,67$).

3. Hem ön-test, son-test ve kalıcılık testi sonuçlarını hem de deney ve kontrol grubu etkileşimini dikkate alarak yapılan analizde büyük etki düzeyinde anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($p=0,00$ ve $\eta^2=0,39$). η^2 değeri göz önünde bulundurulduğunda tutum grup etkileşimi için bulunan değer varyansın % 39'unu açıklamaktadır.

Ön-test, son-test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının derse yönelik tutum ölçeği ortalamaları grafiği Şekil 5'de verilmiştir.



Şekil 5 Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ölçeği Ortalama puanları

Grafikte de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının zamana bağlı olarak ön test-son test-kalıcılık testi tutum ölçeği puanları arasında farkın, hangi ölçüm ya da ölçümlerden kaynaklandığını bulmak için yapılan karşıtlık analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 26 Başarı-Grup Etkileşimine Göre Ön-Test, Son-Test ve Kalıcılık Testi Karşıtlık Analizi Sonuçları

Kaynak	Ölçümler	K.T.	Sd	K.O.	F	P	η^2
Tutum * Grup	Son test-Ön test	765,708	1	765,708	36,866	**0,000	0,520
	Kalıcılık -Öntest	1225,000	1	1225,000	22,458	**0,000	0,398
	Kalıcılık -Sontest	53,708	1	53,708	2,875	0,099	0,078
Hata(Tutum)	Son test-Ön test	706,188	34	20,770			
Hata(Tutum)	Kalıcılık -Öntest	1854,612	34	54,547			
Hata(Tutum)	Kalıcılık -Sontest	635,168	34	18,681			

**p<0,01

Tablo 26’da görüldüğü gibi, derse yönelik tutum-grup etkileşimi iki yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; ön-test ile kalıcılık testi arasında ($p=0,00$) büyük etki ($\eta^2=0,39$), ve son-test ile ön-test arasında da ($p=0,00$) büyük etki düzeyinde ($\eta^2=0,52$) anlamlı farklılaşma görülürken, son-test ile kalıcılık testi arasında anlamlı farklılaşma görülmemiştir.

Tutum ölçeği ortalamalarına bakıldığında her iki grupta da ön-test ortalamalarının son-test ortalamalarına göre daha düşük olduğu, kalıcılık testi ortalamalarının son-test ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre; ön-test ve son-test sonuçları dikkate alındığında, işbirlikli öğrenme uygulamaları ve geleneksel uygulamaların sonunda öğrencilerin derse yönelik tutumları, son-test sonuçlarına göre daha yüksek bulunmuştur. Kalıcılık testi ve ön-test sonuçları arasındaki anlamlı farklılaşma için grupların ortalamalarına bakıldığında, deney grubunun kalıcılık testinde ön-test ortalama sonucunun üzerinde (ön-test ortalaması 72,50, kalıcılık testi ortalaması 88,83), kontrol grubunun da kalıcılık testinde ön-test ortalamasının üzerinde (ön-test

ortalaması 74,88, kalıcılık testi ortalaması 79,55) bir tutum düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda ön-test sonuçlarına göre; araştırma denencesi, “işbirlikli öğrenme teknikleriyle öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği puanları; son-test ve testi puanları, geleneksel uygulamalara katılan öğrencilerin İngilizce dersi tutum ölçeği son-test ve kalıcılık testi puanlarından daha yüksektir” doğrulanmıştır. Ayrıca, tutum ölçeğine ilişkin son-test ve kalıcılık testi puanları arasındaki karşıtlık analizi sonuçları bu iki puan grubu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını ($p=0,099$, $D^2=0,078$) göstermektedir. Bu sonuç, BİOK yönteminin öğrencilerin tutumları üzerinde kalıcı bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

BİOK uygulamalarının öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerindeki etkilerine ilişkin araştırma bulguları; temel eğitim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını geleneksel ders öğrencilerinin tutumlarına göre sadece bir alt ölçek hariç diğer üç alt ölçek açısından yüksek olduğunu belirten Yaman (1999) tarafından elde edilen bulgular ile örtüşmektedir.

Deney grubunun kalıcılık testi sonuçlarında tutum düzeylerinin son-test sonuçlarına göre, son-test sonuçlarındaki tutum düzeylerinin ön-test sonuçlarına göre yükselmesinin, tutumların kısa sürede değişmesi zor yapılar oldukları düşünülerek, BİOK uygulamasının bir sonucu olduğu değerlendirilebilir.

Ayrıca bu tutum değişikliğinin; birinci alt probleme ilişkin bulguların açıklandığı bölümde ifade edildiği gibi, BİOK oturumlarının beraberinde getirdiği farklı etkinlikler ve özgün materyallerden yararlanma durumlarından kaynaklandığı anlaşılmaktadır.

Buna ilaveten, destekleyici etkileşimin ön planda olduğu işbirlikli öğrenme ortamlarında eşit başarı fırsatı yakalayan öğrencinin; öğrenmeyi planlama, öğrenmeyi gerçekleştirme ve öğrenmeyi değerlendirme süreçlerinde etkin rol oynadığı için derse yönelik tutumlarının olumlu yönde etkilendiği söylenebilir.

4. Katılımcıların Strateji Ölçeği Puanları

Araştırmanın dördüncü alt problemi “katılımcıların dil öğrenme stratejileri kullanımı, işbirlikli öğrenme uygulamalarına ya da geleneksel uygulamalara katılma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma denencesi; “işbirlikli öğrenme teknikleriyle öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersi strateji ölçeği son-test puanları, geleneksel uygulamalara katılan öğrencilerin İngilizce dersi strateji ölçeği son-test puanlarından daha yüksektir” şeklinde düzenlenmiştir. Araştırma denencesinde bağımlı değişken katılımcıların strateji puanları, bağımsız değişken ise uygulanan tekniklerdir. Strateji kullanımını konu alan alt problemin altı ayrı alt boyutu bulunmaktadır. Bu alt boyutlara ait olan analiz sonuçları ve araştırma bulguları tek tek ele alınacaktır.

a)Hatırlama boyutu puanları

Tablo 27’de deney ve kontrol gruplarının hatırlama stratejisi kullanımı ön-test ve son-test betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 27 Deney ve Kontrol Gruplarının Strateji Ölçeği Hatırlama Boyutu Puanları Betimsel İstatistikleri

Grup		\bar{x}	S_x	n
Hatırlama boyutu (Ön-test)	deney	26,94	5,20	18
	kontrol	30,16	5,32	18
	toplam	28,55	5,44	36
Hatırlama boyutu (Son-test)	deney	27,88	5,06	18
	kontrol	27,11	4,83	18
	toplam	27,50	4,89	36

Araştırma denencesine bağlı olarak zaman ve uygulanan yöntem grupları arasındaki etkileşimi ortaya koyabilmek için tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ölçüm sonuçlarına göre, ölçüm*grup etkileşimi çoklu test değeri ($p=0,000$) ve Mauclyh's test of sphericity değeri ($p=0,000$) bulunmuştur. Ölçüm sonuçlarına göre grupların ortalama puanları hata varyanslarının homojen olduğu görülmüş ve yapılan iki yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 28 Deney ve Kontrol Gruplarının Strateji Ölçeği Hatırlama Boyutu Puanları Tekrarlı Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	K.T.	Sd	K.O.	F	p	η^2
Grup	26,889	1	26,889	0,527	0,473	0,015
Hatırlama	20,056	1	20,056	16,654	**0,000	0,329
Hatırlama*grup	72,000	1	72,000	59,788	**0,000	0,637
Hata(hatırlama)	40,944	34	1,204			

** $p<0,01$

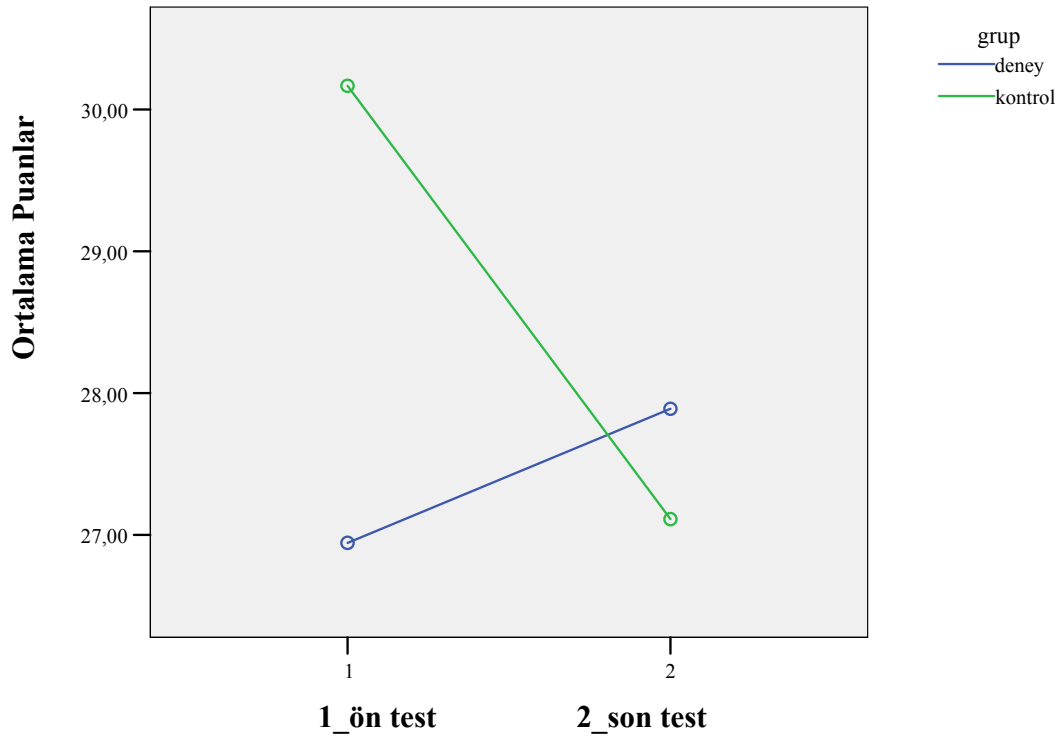
Tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının Hatırlama stratejileri kullanma düzeyleri arasında,

1. Ön-test ve son-test ölçümlerini dikkate almadan deney ve kontrol gruplarının Hatırlama stratejisi kullanım ortalamalarını karşılaştırmada gruplar açısından anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($p=0,473$).

2. Grup değişkenini dikkate almadan sadece strateji değişkenine bağlı olarak yapılan analizde, büyük etki düzeyinde anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($p=0,000$ ve $\eta^2= 0,33$).

3. Hem ön-test, son-test sonuçlarını hem de deney ve kontrol grubu etkileşimini dikkate alarak yapılan analizde büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($p=0,000$ ve $\eta^2=0,63$).

Deney ve kontrol gruplarının strateji ölçeği Hatırlama boyutu puanları grafiği aşağıda verilmiştir.



Şekil 6 Deney ve Kontrol Gruplarının Strateji Ölçeği Hatırlama Boyutu Puanları

Grafik üzerinde görüldüğü gibi deney grubunun strateji kullanımı son-test sonuçlarına göre artış göstermekte, kontrol grubunun strateji kullanımı son-test sonuçlarına göre düşüş göstermektedir. Bir başka deyişle, BİOK yöntemi öğrencilerin hatırlama stratejileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

b) Bilişsel boyut puanları

Tablo 29’da deney ve kontrol gruplarının bilişsel stratejileri kullanım ön-test ve son-test betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 29 Deney ve Kontrol Gruplarının Strateji Ölçeği Bilişsel Boyut Puanları Betimsel İstatistikleri

Grup		\bar{x}	S_x	n
	deney	43,50	10,18	18
Bilişsel boyut	kontrol	46,33	7,39	18
(Ön-test)	toplam	44,91	8,89	36
	deney	50,33	8,89	18
Bilişsel boyut	kontrol	43,77	6,56	18
(Son-test)	toplam	47,05	8,39	36

Araştırma denencesine bağlı olarak zaman ve uygulanan yöntem grupları arasındaki etkileşimi ortaya koyabilmek için tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ölçüm sonuçlarına göre, ölçüm*grup etkileşimi çoklu test değeri ($p=0,000$) ve Mauclyh’s test of sphericity değeri ($p=0,000$) bulunmuştur. Ölçüm sonuçlarına göre

grupların ortalama puanları hata varyanslarının homojen olduğu görülmüş ve yapılan iki yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 30 Deney ve Kontrol Gruplarının Strateji Ölçeği Bilişsel Boyut Puanları Tekrarlı Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	K.T.	Sd	K.O.	F	p	D ²
Grup	62,347	1	62,347	0,462	0,502	0,013
Bilişsel	82,347	1	82,347	15,514	**0,000	0,313
Bilişsel*grup	396,681	1	396,681	74,732	**0,000	0,687
Hata(bilişsel)	180,472	34	5,308			

**p<0,01

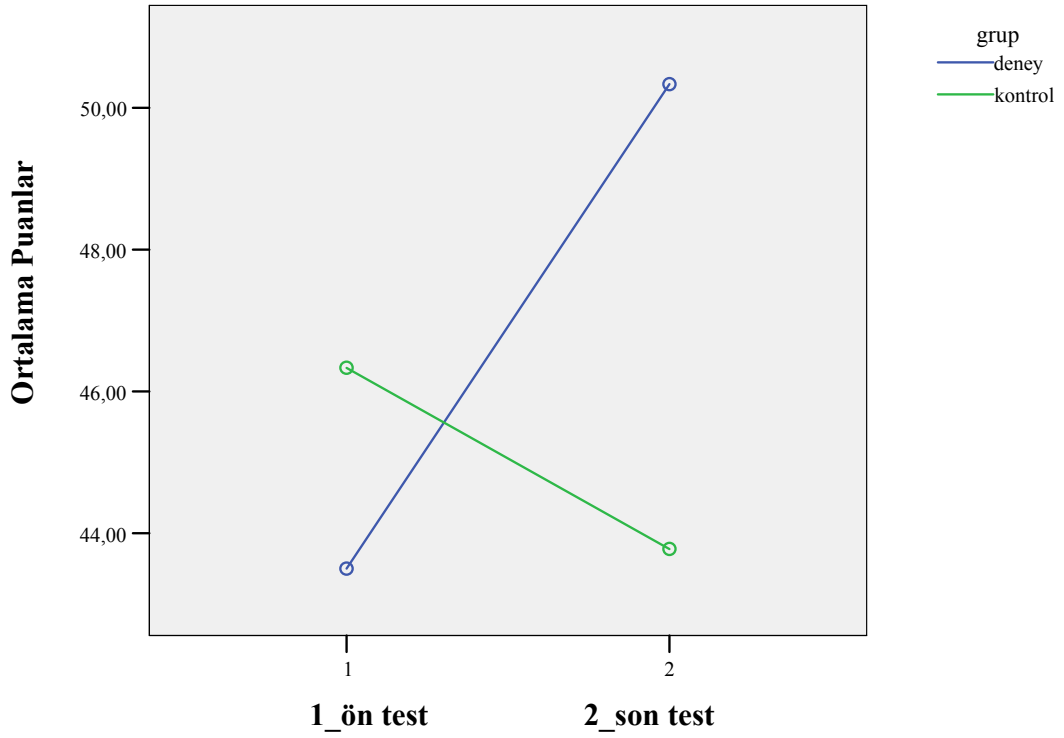
Tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının Bilişsel stratejileri kullanma düzeyleri arasında,

1. Ön-test ve son-test ölçümlerini dikkate almadan deney ve kontrol gruplarının Bilişsel stratejisi kullanım ortalamalarını karşılaştırmada gruplar açısından anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır (p=0,502).

2. Grup değişkenini dikkate almadan sadece strateji değişkenine bağlı olarak yapılan analizde, büyük etki düzeyinde anlamlı farklılaşma bulunmuştur (p=0,000 ve D²= 0,31).

3. Hem ön-test, son-test sonuçlarını hem de deney ve kontrol grubu etkileşimini dikkate alarak yapılan analizde büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılaşma bulunmuştur (p=0,000 ve D²= 0,68).

Deney ve kontrol gruplarının strateji ölçeği Bilişsel boyutu puanları grafiği aşağıda verilmiştir.



Şekil 7 Deney ve Kontrol Gruplarının Strateji Ölçeği Bilişsel Boyut Puanları

Grafik üzerinde görüldüğü gibi deney grubunun strateji kullanımı son-test sonuçlarına göre artış göstermekte, kontrol grubunun strateji kullanımı son-test sonuçlarına göre düşüş göstermektedir. Bir başka deyişle, BİOK yöntemi öğrencilerin bilişsel stratejileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

c)Telafi boyutu puanları

Tablo 31’de deney ve kontrol gruplarının telafi stratejileri kullanım ön-test ve son-test betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 31 Deney ve Kontrol Gruplarının Strateji Ölçeği Telafi Boyut Puanları Betimsel İstatistikleri

	Grup	\bar{x}	S_x	n
	deney	18,72	3,44	18
Telafi boyutu	kontrol	18,88	3,51	18
(Ön-test)	toplam	18,80	3,42	36
	deney	19,33	2,91	18
Telafi boyutu	kontrol	17,11	1,87	18
(Son-test)	toplam	18,22	2,66	36

Araştırma denencesine bağlı olarak zaman ve uygulanan yöntem grupları arasındaki etkileşimi ortaya koyabilmek için tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ölçüm sonuçlarına göre, ölçüm*grup etkileşimi çoklu test değeri ($p=0,006$) ve Mauclyh’s test of sphericity değeri ($p=0,000$) bulunmuştur. Ölçüm sonuçlarına göre grupların ortalama puanları hata varyanslarının homojen olduğu görülmüş ve yapılan iki yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 32 Deney ve Kontrol Gruplarının Strateji Ölçeği Telafi Puanları Tekrarlı Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	K.T.	Sd	K.O.	F	p	η^2
Grup	19,014	1	19,014	1,254	0,271	0,036
Telafi	6,125	1	6,125	2,089	0,158	0,058
Telafi*grup	25,681	1	25,681	8,758	**0,006	0,205
Hata(telafi)	99,694	34	2,932			

**p<0,01

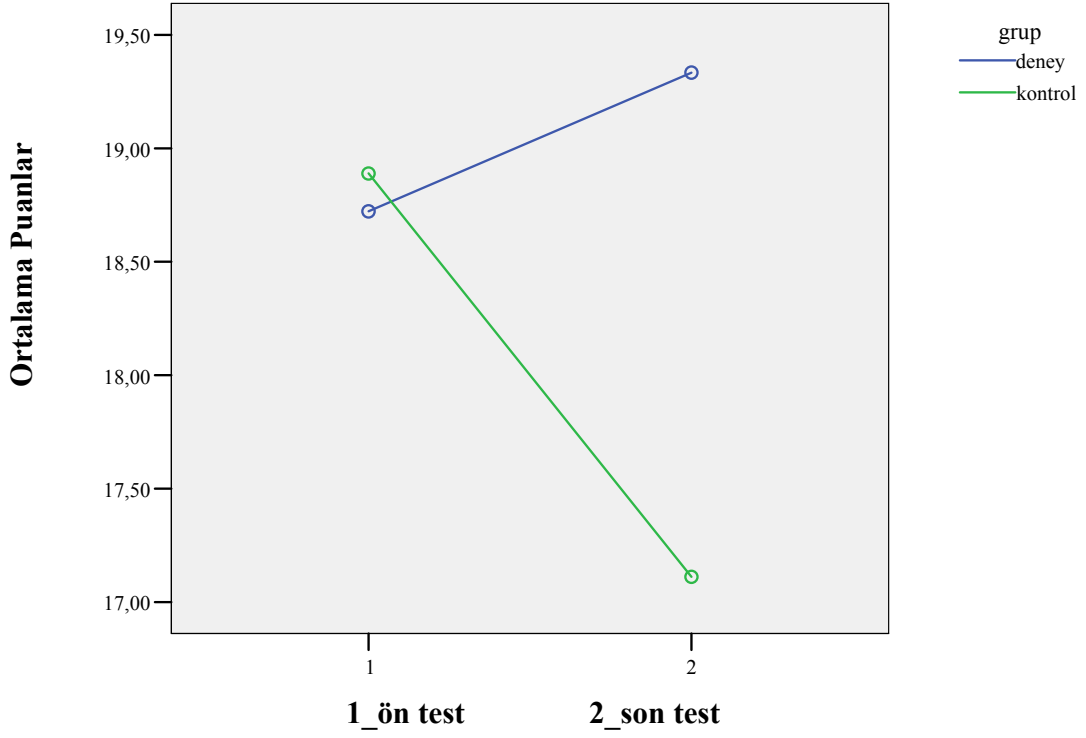
Tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının Telafi stratejileri kullanma düzeyleri arasında,

1. Ön-test ve son-test ölçümlerini dikkate almadan deney ve kontrol gruplarının Telafi stratejisi kullanım ortalamalarını karşılaştırmada gruplar açısından anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır (p=0,271).

2. Grup değişkenini dikkate almadan sadece strateji değişkenine bağlı olarak yapılan analizde, anlamlı farklılaşma bulunmamıştır (p=0,158ve $\eta^2= 0,058$).

3. Hem ön-test, son-test sonuçlarını hem de deney ve kontrol grubu etkileşimini dikkate alarak yapılan analizde büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılaşma bulunmuştur (p=0,006 ve $\eta^2= 0,20$). Bir başka deyişle, BİOK yöntemi öğrencilerin telafi stratejileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının strateji ölçeği Telafi boyutu puanları grafiği aşağıda verilmiştir.



Şekil 8 Deney ve Kontrol Gruplarının Strateji Ölçeği Telafi Puanları

Grafik üzerinde görüldüğü gibi deney grubunun strateji kullanımı son-test sonuçlarına göre artış göstermekte, kontrol grubunun strateji kullanımı son-test sonuçlarına göre düşüş göstermektedir.

ç) Bilişüstü boyutu puanları

Tablo 33’de deney ve kontrol gruplarının bilişüstü stratejileri kullanım ön-test ve son-test betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 33 Deney ve Kontrol Gruplarının Strateji Ölçeği Bilişüstü Puanları Betimsel İstatistikleri

	Grup	\bar{x}	S_x	n
Bilişüstü boyut (Ön-test)	deney	29,27	8,65	18
	kontrol	33,61	4,91	18
	toplam	31,44	7,27	36
Bilişüstü boyut (Son-test)	deney	35,55	5,11	18
	kontrol	31,61	4,01	18
	toplam	33,58	4,95	36

Araştırma denencesine bağlı olarak zaman ve uygulanan yöntem grupları arasındaki etkileşimi ortaya koyabilmek için tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ölçüm sonuçlarına göre, ölçüm*grup etkileşimi çoklu test değeri ($p=0,000$) ve Mauclyh's test of sphericity değeri ($p=0,000$) bulunmuştur. Ölçüm sonuçlarına göre grupların ortalama puanları hata varyanslarının homojen olduğu görülmüş ve yapılan iki yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 34 Deney ve Kontrol Gruplarının Strateji Ölçeği Bilişüstü Puanları Tekrarlı Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

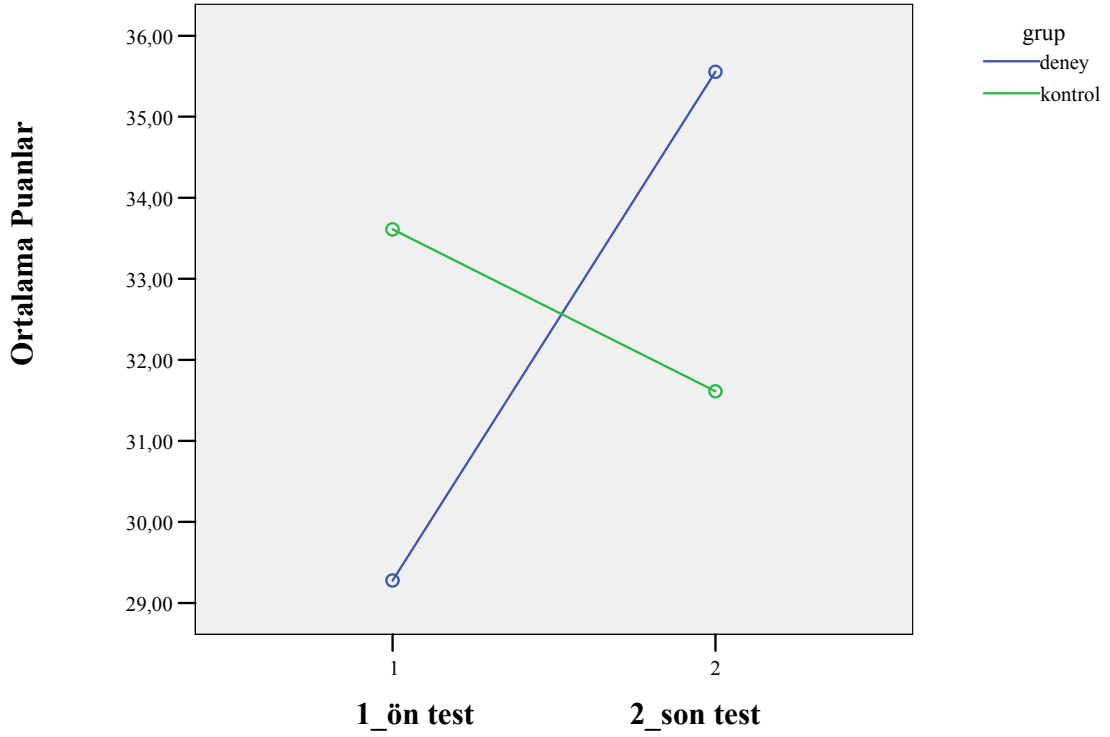
Varyans Kaynağı	K.T.	Sd	K.O.	F	p	η^2
Grup	0,681	1	0,681	0,011	0,918	0,000
Bilişüstü	82,347	1	82,347	11,724	**0,002	0,256
Bilişüstü*grup	308,347	1	308,347	43,901	**0,000	0,564
Hata(bilişüstü)	238,806	34	7,024			

**p<0,01

Tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının Bilişüstü stratejileri kullanma düzeyleri arasında,

1. Ön-test ve son-test ölçümlerini dikkate almadan deney ve kontrol gruplarının Bilişüstü stratejisi kullanım ortalamalarını karşılaştırmada gruplar açısından anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır (p=0,918).
2. Grup değişkenini dikkate almadan sadece strateji değişkenine bağlı olarak yapılan analizde, büyük etki düzeyinde anlamlı farklılaşma bulunmuştur (p=0,002ve $\eta^2= 0,25$).
3. Hem ön-test, son-test sonuçlarını hem de deney ve kontrol grubu etkileşimini dikkate alarak yapılan analizde büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılaşma bulunmuştur (p=0,000 ve $\eta^2= 0,56$).

Deney ve kontrol gruplarının strateji ölçeği Bilişüstü boyutu puanları grafiği aşağıda verilmiştir.



Şekil 9 Deney ve Kontrol Gruplarının Strateji Ölçeği Bilişüstü Puanları

Grafik üzerinde görüldüğü gibi deney grubunun strateji kullanımı son-test sonuçlarına göre artış göstermekte, kontrol grubunun strateji kullanımı son-test sonuçlarına göre düşüş göstermektedir. Bir başka deyişle, BİOK yöntemi öğrencilerin bilişüstü stratejileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

d) Duyuşsal boyut puanları

Tablo 35’de deney ve kontrol gruplarının duyuşsal stratejileri kullanım ön-test ve son-test betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 35 Deney ve Kontrol Gruplarının Strateji Ölçeği Duyuşsal Boyut Puanları Betimsel İstatistikleri

	Grup	\bar{x}	S_x	n
Duyuşsal boyut (Ön-test)	deney	17,83	4,28	18
	kontrol	17,27	2,42	18
	toplam	17,55	3,44	36
Duyuşsal boyut (Son-test)	deney	17,72	3,28	18
	kontrol	16,38	1,78	18
	toplam	17,05	2,69	36

Araştırma denencesine bağlı olarak zaman ve uygulanan yöntem grupları arasındaki etkileşimi ortaya koyabilmek için tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ölçüm sonuçlarına göre, ölçüm*grup etkileşimi çoklu test değeri ($p=0,286$) ve Mauclyh's test of sphericity değeri ($p=0,000$) bulunmuştur. Ölçüm sonuçlarına göre grupların ortalama puanları hata varyanslarının homojen olduğu görülmüş ve yapılan iki yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

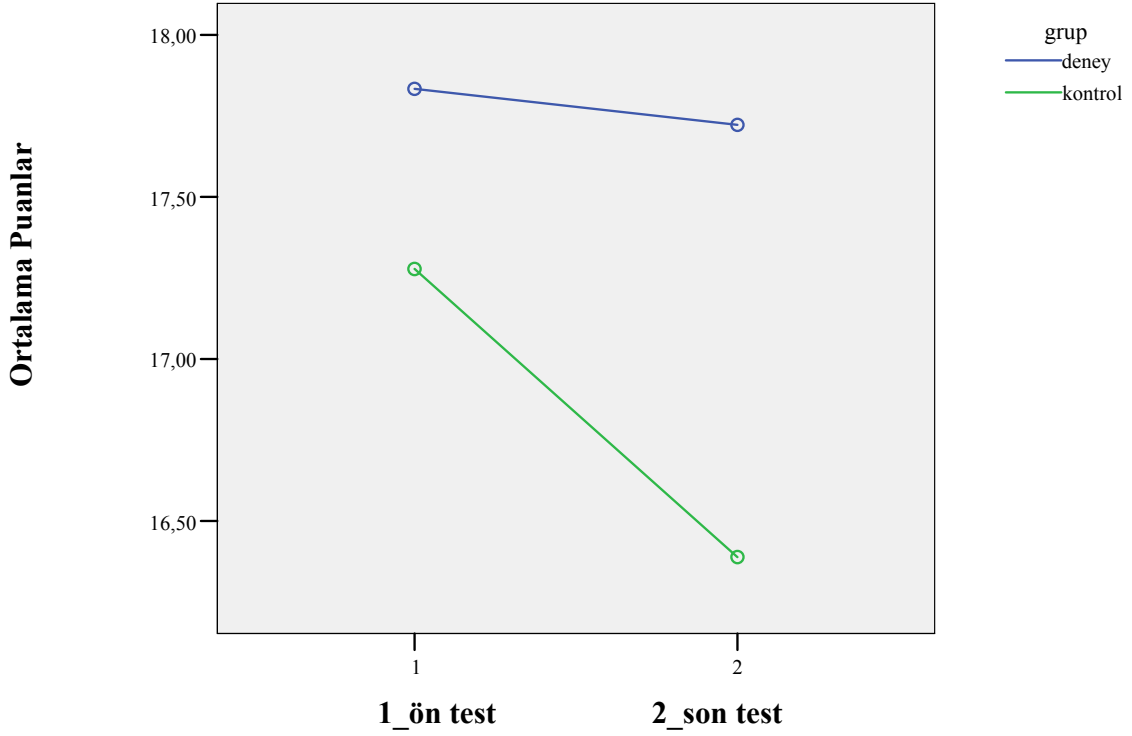
Tablo 36 Deney ve Kontrol Gruplarının Strateji Ölçeği Duyuşsal Boyut Puanları Tekrarlı Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	K.T.	Sd	K.O.	F	p	η^2
Grup	16,056	1	16,056	0,956	0,335	0,027
Duyuşsal	4,500	1	4,500	1,942	0,172	0,054
Duyuşsal*grup	2,722	1	2,722	1,175	0,286	0,033
Hata(duyuşsal)	78,778	34	2,317			

Tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının Duyuşsal stratejileri kullanma düzeyleri arasında,

1. Ön-test ve son-test ölçümlerini dikkate almadan deney ve kontrol gruplarının Duyuşsal stratejisi kullanım ortalamalarını karşılaştırmada gruplar açısından anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($p=0,335$).
2. Grup değişkenini dikkate almadan sadece strateji değişkenine bağlı olarak yapılan analizde, anlamlı farklılaşma bulunamamıştır ($p=0,172$ ve $\eta^2= 0,054$).
3. Hem ön-test, son-test sonuçlarını hem de deney ve kontrol grubu etkileşimini dikkate alarak yapılan analizde anlamlı farklılaşma bulunamamıştır ($p=0,286$ ve $\eta^2= 0,033$).

Deney ve kontrol gruplarının strateji ölçeği Duyuşsal boyutu puanları grafiği aşağıda verilmiştir.



Şekil 10 Deney ve Kontrol Gruplarının Strateji Ölçeği Duyuşsal Boyut Puanları

Grafik üzerinde görüldüğü gibi deney grubunun ve kontrol grubunun strateji kullanımı son-test sonuçlarına göre düşüş göstermektedir. Bir başka deyişle, BİOK yöntemi öğrencilerin duyuşsal stratejileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

e) Katılımcıların sosyal boyut puanları

Tablo 37’de deney ve kontrol gruplarının sosyal stratejileri kullanım ön-test ve son-test betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 37 Deney ve Kontrol Gruplarının Strateji Ölçeği Sosyal Boyut Puanları Betimsel İstatistikleri

Grup		\bar{x}	S_x	n
	deney	19,11	4,47	18
Sosyal boyut	kontrol	21,33	3,58	18
(Ön-test)	toplam	20,22	4,14	36
	deney	24,55	2,28	18
Sosyal boyut	kontrol	21,38	2,54	18
(Son-test)	toplam	22,97	2,87	36

Araştırma denencesine bağlı olarak zaman ve uygulanan yöntem grupları arasındaki etkileşimi ortaya koyabilmek için tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ölçüm sonuçlarına göre, ölçüm*grup etkileşimi çoklu test değeri ($p=0,000$) ve Mauclyh's test of sphericity değeri ($p=0,000$) bulunmuştur. Ölçüm sonuçlarına göre grupların ortalama puanları hata varyanslarının homojen olduğu görülmüş ve yapılan iki yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 38 Deney ve Kontrol Gruplarının Strateji Ölçeği Sosyal Boyut Puanları Tekrarlı Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	K.T.	Sd	K.O.	F	p	η^2
Grup	4,014	1	4,014	0,230	0,635	0,007
Sosyal	136,125	1	136,125	28,447	**,000	0,456
Sosyal*grup	130,681	1	130,681	27,310	**,000	0,445
Hata(duyuşsal)	162,694	34	4,785			

**p<0,01

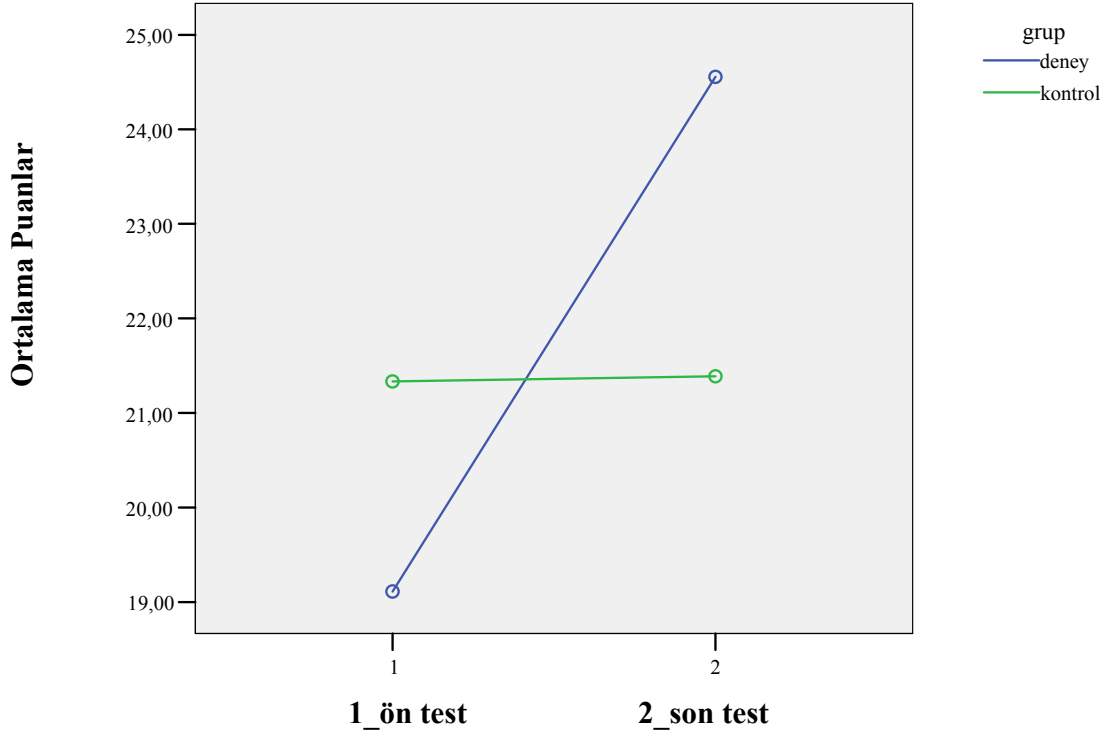
Tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının Sosyal stratejileri kullanma düzeyleri arasında,

1. Ön-test ve son-test ölçümlerini dikkate almadan deney ve kontrol gruplarının Sosyal stratejisi kullanım ortalamalarını karşılaştırmada gruplar açısından anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır (p=0,635).

2. Grup değişkenini dikkate almadan sadece strateji değişkenine bağlı olarak yapılan analizde, büyük etki düzeyinde anlamlı farklılaşma bulunmuştur (p=0,000 ve $\eta^2= 0,46$).

3. Hem ön-test, son-test sonuçlarını hem de deney ve kontrol grubu etkileşimini dikkate alarak yapılan analizde büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılaşma bulunmuştur (p=0,000 ve $\eta^2= 0,44$).

Deney ve kontrol gruplarının strateji ölçeği Sosyal boyutu puanları grafiği aşağıda verilmiştir.



Şekil 11 Deney ve Kontrol Gruplarının Strateji Ölçeği Sosyal Boyut Puanları

Grafik üzerinde görüldüğü gibi deney grubunun strateji kullanımı son-test sonuçlarına göre artış göstermekte, kontrol grubunun strateji kullanımı son-test sonuçlarına göre düşüş göstermektedir. Bir başka deyişle, BİOK yöntemi öğrencilerin sosyal stratejileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Yapılan analizler sonucunda, stratejilerin kullanım ağırlıkları sıralaması puan ortalamalarına göre şu şekilde yapılabilir:

1. Bilişsel stratejiler (\bar{x} =50,33)
2. Bilişüstü stratejiler (\bar{x} =35,55)

3. Hatırlama stratejileri ($\bar{x} = 27,88$)

4. Sosyal stratejiler ($\bar{x} = 24,55$)

5. Telafi stratejileri ($\bar{x} = 19,33$)

6. Duyuşsal stratejiler ($\bar{x} = 17,72$)

Araştırma sonucu elde edilen bulguların; aynı doğrultuda Oxford'un (1990) dil öğrenme stratejileri envanteri üzerinde araştırma yapmış olan Bekleyen (2000) ve Alptekin'in (2007) çalışmalarıyla tamamen örtüşmediği görülmektedir. Bekleyen'in (2000), elde ettiği bulgularda en çok kullanılan stratejilerin sırasıyla; bilişüstü, telafi ve sosyal stratejiler olduğu görülmüştür. Benzer bir şekilde, Alptekin de (2007), araştırmasının bulgularında en çok kullanılan stratejiler olarak; bilişüstü, bilişsel ve telafi stratejilerini saymıştır. Fakat, mevcut çalışmada en çok kullanılan stratejiler; bilişsel, bilişüstü ve hatırlama stratejileri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Deney grubunun verilerine göre, ön-test ve son-test puanları arasındaki farklar dikkate alınarak yapılan analizde kullanım oranı en fazla artmış olan strateji bilişüstü, kullanım oranı düşen strateji ise duyuşsal stratejilerdir.

Bilişüstü stratejilerin kullanım oranlarının artmasında;

1. BİOK tekniğinin koşullarından birisi olan, *bilişüstü stratejilerin öğretilmesi* işlemine verilen önemin,

2. Öz değerlendirme ve akran değerlendirmenin kuramsal temellerinin bilişüstü öğrenme yaklaşımına dayalı olmasının,

3. İşbirlikli öğrenme ortamlarında sürdürülen etkinliklerin, öğrencileri düşünmenin yanı sıra nasıl düşündüklerini düşünmeye yönlendirmesinin,

4. Yukarıdaki maddelerin öğrenciler tarafından sentezlenmesi ve daha iyi kavranması için, uygulamadaki BİOK ön oturumlarında ve ana oturumlarında bu bilgilerin öğretilmeye çalışılmasının önemli katkıları olduğu söylenebilir.

5. Katılımcıların Uygulamalara İlişkin Görüşleri

Araştırmanın beşinci alt problemi “işbirlikli öğrenme teknikleriyle öğrenim gören öğrencilerin uygulamalara ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğrencilerin görüşlerini almak için üç tane açık uçlu soru hazırlanmıştır.. Öğrencilerden, bu sorulara içtenlikle yanıt vermeleri ve nedenlerini mümkün olduğunca ayrıntılı yazmaları istenmiştir. Formlara isim yazılmasının isteğe bağlı olduğu hatırlatılmıştır. Sorulara verilen yanıtlar ve yapılan yorumlar araştırmacı tarafından dikkatlice incelenmiş ve analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucu, yanıt ve yorumlar içerisinden anlamlı olanlar tespit edilerek boyutlandırılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda sıralanmıştır:

Soru 1: Öz değerlendirmeyi ve akran değerlendirmesini nasıl buldunuz?

Öğrencilerin bu soruya vermiş oldukları yanıtlar ayrıntılı olarak incelenmiş ve bu konudaki görüşlerin dört boyut altında toplandığı gözlenmiştir.

Boyut 1: *Faydalı buldum* (8 öğrenci).

- Kendi yaptıklarımın üzerinde kriterleri (ölçütleri) bilerek çalışma imkanı buldum.

- Kendimi değerlendirmem, kompozisyonlarımı daha iyi yazabilmem için neye ihtiyacım olduğunu gösterdi.
- Kendimi değerlendirmem, yazdığım kompozisyonlarıma daha önce bakmadığım gibi bakmama sebep oldu.
- Arkadaşımı değerlendirmem, yan yana çalıştığım arkadaşımın yazdıklarına öğretmen gözüyle bakmamı sağladı.
- Başkalarının beni değerlendirmesi bana feedback (geribildirim) sağladı.
- Arkadaşlarımın yazdıklarını değerlendirirken, özenle yazılmış iyi kompozisyonlarla baştan savma yazılmış kompozisyonları görerek onları karşılaştırma imkanı buldum. Benim için iyi bir tecrübe oldu.
- Kendimi bazen öğretmenimin yerine koydum. Arkadaşımı değerlendirmek kendimi değerlendirmekten daha zormuş.
- Kompozisyonların hangi kriterlere (ölçütlere) göre okunduğunu öğrenmek, yazarken daha rahat olmamı sağladı. Eskiden, başlık atarken ve giriş yaparken zorlanırdım. Şimdi zorlanmıyorum.

Boyut 2: *Zor buldum* (5 öğrenci).

- İnsanın arkadaşını değerlendirirken tarafsız olması çok zor.
- Hem öz değerlendirme hem de akran değerlendirmesinde not vermek zor gibi görünüyor. Çünkü, insan kompozisyonunun veya okumasının güzel olduğunu düşünür ve kendisine az not verme istemez.

- Beni değerlendiren kişinin bunu daha önce yapmadığını bilmek, bu değişik not verme şekillerini anlamsızlaştırdı bence.
- Arkadaşımın yazdıklarımı okuması ve düşük not vermesi, beni strese soktu.
- Herkes kendine yüksek not verip başkalarına düşük vermiştir. En iyisi öğretmenimin not vermesi.

Boyut 3: *Gereksiz / problemlı buldum.* (4 öğrenci)

- Zaman kaybı. Özellikle kompozisyonlara not verirken çok fazla zaman gerekiyor.
- Bu değerlendirmeler karneye geçmediği için kimse ciddiye almaz.
- Yazdığım kompozisyonda elimden gelenin en iyisini yaptığım için kendime not vermek çok zor geldi.
- Eski sistem daha iyi bence. Bu şekilde insan kendisine ve sevdiği arkadaşına yüksek not verir, sevmediğine düşük not verir.

Boyut 4: *Motive edici buldum* (1 öğrenci)

- Arkadaşlarımın yazdıklarımı okuyacak olmaları ve not verecek olmaları, beni cesaretlendirdi. Daha güzel yazmak için elimden geleni yapmaya çalıştım.

Soru 2: BİOK uygulamalarını nasıl buldunuz?

Bu soruya verilen yanıtlar ayrıntılı olarak incelenmiş ve bu konudaki öğrenci görüşlerinin üç boyut altında toplandığı gözlenmiştir.

Boyut 1: *Faydalı buldum.* (8 öğrenci)

- İlkokuldaki küme çalışmalarında öğretmen yanımıza geldiğinde bir şeyler yapıyor gibi görünüp hiçbir şey yapmazdık. Bu çalışmada ise aynı gruptaki ve diğer gruplardaki arkadaşların neler yaptığını izlemek ve onları karşılaştırmak, derste yaptığımız en basit şeydi.
- Sesli okuma ve eş okuması alıştırmalarında, sesimin nasıl çıktığını duymam, hatalarımı keşfetmem telaffuzumu geliştirdi.
- Daha önce derslerde kendimi göstermeye çok fazla çabalamazdım. Fakat grup çalışmalarında, hem bana verilen *gözlemcilik* görevi hem de en iyi grup olmayı istememiz motivasyonumu artırdı.
- Kompozisyon yazarken nelere dikkat edeceğimi, bir parçayı okurken sözcükleri nasıl doğru telaffuz edeceğimi, hikayeleri daha iyi nasıl anlayacağımı bilerek derlere girmek çok farklı bir duygu.
- Daha önce anlamakta zorlandığım *Perfect* kalıplarını, okuma parçaları içerisinde örneklerini görerek tamamen öğrendim.
- Aynı grupta aynı hedef için çalışmak ve ortak gayret içerisine girmek, 1.5 yıldır tanıdığım arkadaşlarımın farklı taraflarını görerek onları daha iyi tanımama neden oldu.
- Uygulama dersleri bittikten sonra yaptıklarımızı kontrol ettiğimde, sözcük listesinde bulunan sözcüklerin bir çoğunun anlam ve telaffuzlarını hatırlayabildiğimi fark ettim.
- Derse katılımım arttı. Daha planlı, programlı ve düzenli çalışmaya başladım.

Boyut 2: *Zor buldum / uygulanabilir değil.* (6 öğrenci)

- Gruplar içerisindeki herkesin üzerine düşen sorumlulukları yerine getirdiğine inanmıyorum. Bunu öğretmenin kontrol edebilmesi de zor gibi görünüyor.
- Tüm bu işler için çok fazla zamana gereksinim var. Türkiyede'ki eğitim sisteminde bu yöntemlerin uygulanabilmesi bence imkansız.
- Bizim okulumuzda disiplin ön plandadır, fakat sivil okullarda ki disiplinsizlik düşünüldüğünde bu tip farklı uygulamaların şansı pek yok gibi.
- Normalde yaptıklarımızdan farklı bir şey değil bence. Pilavı tahta kaşık yerine gümüş kaşıkla yemek gibi bir şey; pilav aynı pilav. Tek fark, yeme işinin daha uzun sürmesi.
- Bir iki derste bitirebileceğimiz bir hikayeyi bu kadar uzatarak işlememiz bana pek mantıklı gelmedi. O zaman içerisinde test çözssek daha iyi olurdu.
- Bu dersler boyunca bir sürü form ve not verme kağıdı doldurduk, bize bir sürü şey verildi (bilgi notları, imza formları, kitap rapor formları vb.); bunları derlemek-toparlamak öğretmen için işkence olsa gerek.

Boyut 3: *Eğlenceli buldum.* (4 öğrenci)

- Yapacağımız işin sonunda bir ödül olması ortamı eğlenceli hale getirdi.
- Derste sıkılmak imkansızdı. Çünkü, hem kendimi, hem takım arkadaşlarımı hem de diğer takımları sürekli kontrol etmek durumundaydım. Vakit nasıl geçti anlamadım.

- Eş okuması sırasında arkadaşımın okumasını izlerken onun hatalarını bulamaya şartlanmam ve onun da benim hatalarımı bulmaya şartlanması işi oyun kıvamına getirdi.
- Takımlar arası rekabet dersi bir yarışma şekline dönüştürdü. Dersten sonra bile diğer takım üyelerini rakip olarak görmeye devam ettiğimiz anlar oldu.

Soru 3: Stratejilerin dil öğrenme üzerinde nasıl bir etki yarattığını düşünüyorsunuz?

Bu soruyla, dil öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından nasıl algılandığı öğrenilmek istenmiştir. Yapılan çalışmanın uygulama safhasında yer alan yöntem, teknik ve değerlendirme modellerinin yanında strateji konusunun irdelenmesinin, bazı kavramsal karmaşalar yaratabileceği düşünülmüştür. Bu doğrultuda; araştırmanın nitel boyutunu oluşturan öğrenci düşüncelerini alma eyleminin üçüncü basamağında, öğrencileri yönlendirmek amacıyla dört adet seçenek sunulmuştur:

1. Stratejilerin dil öğrenme üzerinde *yönlendirici* bir etkisi vardır
2. Stratejilerin dil öğrenme üzerinde *öğrenme sorumluluğunu artırıcı* bir etkisi vardır.
3. Stratejilerin dil öğrenme üzerinde *öğrenmeyi hızlandırıcı* bir etkisi vardır.
4. Stratejilerin dil öğrenme üzerinde *motive edici* bir etkisi vardır.

Soruya verilen yanıtlar incelendiğinde; altı öğrenci stratejilerin dil öğrenme üzerinde yönlendirici bir etkisinin olduğunu, altı öğrenci stratejilerin dil öğrenme üzerinde öğrenmeyi hızlandırıcı bir etkisinin olduğunu, dört öğrenci stratejilerin dil öğrenme üzerinde öğrenme sorumluluğunu artırıcı bir etkisinin olduğunu ve iki öğrencide stratejilerin dil öğrenme üzerinde motive edici bir etkisinin olduğunu ifade etmişlerdir.

Ayrıca, konu ile ilgili öğrencilerle yapılan sohbetlerde, dil öğrenme stratejilerinin özellikle iletişimsel becerilerini artırdığını düşündükleri tespit edilmiştir. Bunun yanında, bilişsel stratejilerin kullanımının dil öğrenme derecesi arttıkça yerini bilişüstü strateji kullanımına bırakma eğiliminde olduğu saptanmıştır. Sosyal stratejilerin kullanımını da, uygulama sırasında öğretilmeye çalışılan İşbirliği Becerileri ile ilişkilendirmek mümkündür.

Öğrencilerin uygulamalara ilişkin görüşlerinin ele alındığı beşinci alt probleme ait bulgular alanyazında araştırmacı tarafından tespit edilen çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir:

1. Öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi ile ilgili öğrenci görüşlerinin alındığı ilk sorunun bulguları; Falchikov (1986) ve Boud (1995) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Falchikov (1986) 48 öğrenci üzerinde yürüttüğü çalışmada öz değerlendirme ve akran değerlendirmenin öğrenciler tarafından; faydalı, zor (özellikle öz değerlendirme), motive edici, düşündürücü, eleştirel düşünmeye sevk edici bulunduğunu ortaya koymuştur (Hanrahan ve Isaacs, 2001).

2. BİOK uygulamalarıyla ilgili öğrenci görüşlerinin alındığı ikinci sorunun bulguları, alanyazında sadece BİOK uygulamalarıyla ilişkili nitel çalışma bulgusuna rastlanmadığı için işbirlikli uygulamalarla ilgili yapılan çalışmaların bulgularıyla karşılaştırılmıştır. Buna göre; Açıkgöz (1990, 1991), Oral (2000) tarafından yapılan çalışmaların bulguları mevcut araştırmada elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

3. Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini nasıl algıladıklarını öğrenmek için sorulan üçünü soruda elde edilen bulgular; Oxford ve Crookal (1989), O'Malley ve Chamot (1990), Oğuz (2000) tarafından yapılan çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma süreci ve araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar özetlenmiş ve çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Sonuç

Araştırmanın amacı, işbirlikli öğrenme ortamlarında kullanılan öz değerlendirme ve akran değerlendirmesinin öğrencilerin akademik başarıları, derse yönelik tutumları, hatırd tutmaları ve strateji kullanımları üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Araştırmada, denenceleri test etmek için kontrol gruplu ön test-son test deseni kullanılmıştır. Araştırma, Maltepe Askeri Lisesi, 2006-2007 öğretim yılı bahar döneminde, İngilizce dersini alan 10. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Deney grubunda 18, kontrol grubunda 18 öğrenci araştırma sürecine katılmıştır. Deney ve kontrol grubuna ön-test, son-test ve kalıcılık testi olarak araştırmacı tarafından geliştirilen İngilizce başarı testi , İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ve SILL 7.0 dil öğrenme stratejileri ölçeği uygulanmıştır. Deney grubunda dersler işbirlikli öğrenme, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi uygulamaları, kontrol grubunda ise geleneksel uygulamalarla işlenmiştir. Uygulama süresince deney grubunun uygulamalar hakkındaki geribildirimlerini almak için, kalıcılık testleriyle beraber, nicel ve nitel sorulardan oluşan anket uygulanmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar aşağıdaki sunulmuştur.

1. Başarı testine ilişkin verilerin çözümlenmesinden elde edilen sonuçlarda; işbirlikli öğrenme uygulamalarının, geleneksel sınıf içi öğretim uygulamalarına göre ders başarısını (okuma, konuşma, dinleme, yazma, mekanik beceriler ve sözcük bilgisi) arttırmada daha etkili olduğu bulunmuştur. Uygulamaların, öğrencilerin özellikle okuma, yazma ve dinleme becerilerine katkı sağladığı gözlemlenmiştir. Başarı testi verilerinin analizi sonucu; ön-test, son-test ve ön-test, kalıcılık testi arasında anlamlı farkların

olduğu, fakat son-test ve kalıcılık testi arasındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

2. Deney grubu kalıcılık testi puanları ve kontrol grubu kalıcılık testi puanları arasında deney grubu lehine bir fark ortaya çıkmıştır. Fakat; hatırd tutma açısından, işbirlikli öğrenme uygulamaları ile geleneksel sınıf içi öğretim uygulamaları arasında ortaya çıkan bu fark anlamlı bulunmamıştır.

3. Tutum ölçeğine ilişkin verilerin çözümlenmesinden elde edilen sonuçlarda; işbirlikli öğrenme uygulamalarının, geleneksel sınıf içi öğretim uygulamalarına göre derse yönelik tutumlarda önemli ölçüde olumlu etkisi olduğu bulunmuştur. Son test sonuçlarında, ön-testlere göre, işbirlikli öğrenme uygulamalarının öğrencilerin tutumlarını olumlu etkilediği, geleneksel sınıf içi öğretim uygulamalarının ise tutumları olumsuz etkilediği gözlenmiştir. Son-test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre, işbirlikli öğrenme uygulamaları ile geleneksel sınıf içi öğretim uygulamalarının derse yönelik tutumlar üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır.

4. Dil öğrenme stratejileri ölçeğine (SILL 7.0) ilişkin verilerin çözümlenmesinden elde edilen sonuçlarda; işbirlikli öğrenme uygulamalarının, geleneksel sınıf içi öğretim uygulamalarına göre strateji kullanımını önemli ölçüde artırdığı bulunmuştur. Dil öğrenme stratejilerinin ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılması sonucu ortaya çıkan ağırlıklı kullanım sıralaması; bilişsel stratejiler, bilişüstü stratejiler, hatırlama stratejileri, sosyal stratejiler, telafi stratejileri ve duyuşsal stratejiler şeklindedir. Deney grubunun verilerine göre, ön-test ve son-test puanları arasındaki farklar dikkate alınarak yapılan analizde kullanım oranı en fazla artmış olan strateji bilişüstü, kullanım oranı düşen strateji ise duyuşsal stratejilerdir.

5. Uygulamalara ilişkin öğrenci görüşlerinin saptanması için düzenlenen sorulara verilen yanıtların çözümlenmesinden elde edilen sonuçlarda;

- a. alternatif değerlendirme yöntemleri için deney grubunda bulunan 18 öğrenciden 9'unun olumlu, 9'nun olumsuz fikir beyan ettiği,
- b. İşbirlikli öğrenme tekniği BİOK'a ilişkin deney grubunda bulunan 18 öğrenciden 12'sini olumlu, 6'sının olumsuz fikir beyan ettiği,
- c. Dil öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından nasıl algılandığına ilişkin soruya; altı öğrenci stratejilerin dil öğrenme üzerinde yönlendirici bir etkisinin olduğunu, altı öğrenci stratejilerin dil öğrenme üzerinde öğrenmeyi hızlandırıcı bir etkisinin olduğunu, dört öğrenci stratejilerin dil öğrenme üzerinde öğrenme sorumluluğunu artırıcı bir etkisinin olduğunu ve iki öğrencide stratejilerin dil öğrenme üzerinde motive edici bir etkisinin olduğunu ifade ettiği görülmüştür.

Öneriler

Bu bölümde, araştırma bulgularından ve alan yazından elde edilen sonuçlara göre araştırmacılar için öneriler sunulmuştur.

1. Öğrenme ürünleri üzerinde, işbirlikli öğrenme geleneksel öğretime göre daha olumlu etkilerde bulunduğu için öğrenme – öğretme süreçlerinde, işbirlikli öğrenme tekniklerine daha fazla yer verilmesinde yarar görülmektedir.
2. Özellikle yazma becerilerini geliştirmek amacıyla ile BİOK tekniğini uygulamanın etkili olacağı değerlendirilebilir.
3. BİOK konusunda özellikle ülkemizde yeteri kadar araştırma yapılmaması gerçeğinden yola çıkarak, ilgili araştırmalar;
 - a. farklı konu alanlarında,
 - b. farklı hedeflerle ilgili olarak,

- c. farklı yaş ve cinsiyet gruplarında,
- ç. farklı değişkenlerle desteklenerek yürütülmelidir.

4. Alternatif değerlendirme yaklaşımlarının gerçek anlamda uygulanabilirliğini sağlayabilmek için gerekli altyapının oluşturulabilmesi gerekmektedir. Bu altyapının oluşturulabilmesi, bu konu üzerinde yapılacak olan daha geniş kapsamlı araştırmalara bağlıdır.

5. Alternatif değerlendirme yaklaşımlarına karşı öğrenci ve öğretmenler tarafından gösterilen direnci ortadan kaldırmak için önce uygun disiplinler seçilmeli, sadeleştirilmiş anlaşılır değerlendirme formları geliştirilmeli, sürecin tüm basamakları ayrıntılı olarak anlatılmalı, uygulama zamanı doğru planlanmalı, süreç sonu ile ilgili bilgi verilmeli ve daha sonra uygulamaya geçilmelidir.

6. Bu çalışmanın sonuçları dil öğrenme stratejilerinin öğrenci başarısını etkileyen faktörlerden biri olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle öncelikle öğrenciler dil öğrenme stratejileri konusunda bilgilendirilmeli ve elde edilen bulgulardan yola çıkarak özellikle duyuşsal stratejilerin öğretilmesinin üzerinde daha fazla durulmalıdır. Dil öğrenme stratejilerinin öneminin anlatılması, öğrencilere öğrenme sürecini değerlendirip kendi ilerlemelerinden sorumlu olma bilinci kazandıracığı için yararlı olacaktır.

7. Değinilen tüm önerilerin gerçekleşebilmesi için öncelikle öğretmenlerin; farklı öğretim yöntem ve teknikleri, alternatif ve özgün değerlendirme yaklaşımları, strateji öğretimi, eğitim teknolojisi ve başka ülkelerin eğitim sistemleri ile ilgili sistematik eğitimler alması faydalı olacaktır.

8. Öğretmenlerin, yöneticilerin, velilerin ve karar vericilerin yukarıdaki konularla ilgili mevcut bilgilerini, tutumlarını, görüşlerini ele alan bir çalışma başka araştırmacılar tarafından ileride yürütülebilir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme, kuram, araştırma, uygulama*.

Malatya: Uğurel Matbaası.

Açıkgöz, K. Ü. (1996). İşbirlikli ve geleneksel sınıflardaki öğrenme stratejileri ve edim.

8.ulusal psikoloji kongresi bilimsel çalışmaları, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 125-136.

Açıkgöz, K. Ü. (2000). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Açıkgöz, K. Ü. (2002). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Akansel, C. (1999). Liderlik nitelikleri düzeyine bağlı olarak işbirliğine dayalı öğretim yöntemlerinin etkisinde gözlenen değişmeye ilişkin çalışma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Aksakal, Ö. D. (2002). İşbirlikli öğrenme yönteminin anadil (Türkçe) eğitimine etkisi.

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Alptekin, C. (2007). Yabancı dil öğreniminde strateji seçimi:Doğal veya eğitsel dil edinimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 3 (1), 4-11.

Arıkan, Y. D. (2007). Web destekli etkin öğrenme uygulamalarının öğretmen adaylarının başarıları, derse yönelik tutumları ve hatırda tutma düzeyleri üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Armstrong, S. D. (1997). *The effect of student team achievement divisions cooperative learning technique on upper secondary social studies students' academic achievement and attitude towards social studies class*. Doktora Tezi. Hattiesburg: Southern Missisipi University.
- Avşar, Z., Alkış, S. (2007). The effect of cooperative learning "jigsaw I" technique on student success in social studies course. *Elementary Education Online*. 6 (2), 197-203.
- Ballantyne, R., Hughes, K. ve Mylonas, A. (2002). Developing procedures for implementing peer assessment in large classes using an action research process. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 27, 5: 427-441.
- Başer, M. (2006). İşbirlikli öğrenme modeli ve okuma becerilerinin geliştirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Bejarano, Y. (1987). A cooperative small-group methodology in the language classroom. *TESOL Quarterly*. 21(3).
- Bekleyen, N. (2005). Öğretmen adayları tarafından kullanılan dil öğrenme stratejileri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 14 (2), 113-122.
- Belle, D. (1999). Traditional Assessment versus Alternative Assessment. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 431 012.
- Bender, M.T. (2005). John Dewey'in eğitime bakış açısı üzerine yeni bir yorum. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6 (1), 13-19.

- Black, P., Harrison, C. (2001). Self and peer-assessment and taking responsibility: the science student's role in formative assessment. *School Science Review*. 83 (302), 43-49
- Brooks, M. G. Ve Brooks, J. G. (1993). *In search for understanding: the case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: A.S.C.D.
- Brown, D. (1987). *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bümen, Nilay. (2001). Gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş çoklu zeka uygulamalarının erişimi, tutum ve kalıcılığa etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Şener. (2001). *Deneyisel desenler, öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Chang, C. Ve Mao, S. (1999). The effects on students' cognitive achievement when using the cooperative learning. *Method in Earth Science And Mathematics*. 99 (7), 374-381.
- Chamot, A.U. (1987). *The learning strategies of ESL students*. Prentice Hall International (UK) Limited.
- Chamot, A. U., O'Malley, J. M. (1987). The cognitive academic language learning approach: A bridge to the mainstream. *TESOL Quarterly*. 21 (2), 227-249

- CIRC. (bt.). 25 Ağustos 2005, [http: / www . ecs. Org /ecs/ ecsweb.nsf/ ...85358872567 eb005cd7d8?Open Document](http://www.ecs.Org/ecs/ecsweb.nsf/...85358872567eb005cd7d8?Open Document).
- Cohen, A. (1990). *Language Learning: Insights For Learners, Teachers and Researchers*. New York. Newburry House.
- Cohen, A. (1997). *Strategies in learning and using a second language*. New York: Addison Wesley Longman Inc.
- Collie, J. (1997). *Double take*. Oxford: Oxford University Press.
- Conrad, Rita-Marie. (1999). An exploration of interim peer assessment in a cooperative project based learning environment. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Florida: Florida State University College of Education.
- Cumming, J. J. ve Maxwell, G. S. (1999). Contextualising authentic assessment. *Assessment in Education*, Cilt: 6, Sayı: 2.
- Davies, Phil. (2002). Using student reflective self-assessment for awarding degree classifications. *Innovations in Education and Teaching International*. 39,4: 307-318.
- Davis, W. (1994). Alternative assessment: Facts and Opinions. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 380508.
- Demirel, Özcan. (2000). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirel, Özcan. (2002a). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınları.

- Demirel, Özcan. (2002b). *Planlamadan uygulamaya öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Delen, H. (1998). Temel eğitim beşinci sınıf sosyal bilimler dersinde kubaşık öğrenme yönteminin akademik başarıya etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Divaharan, S., Atputhasamy, L. (2002). An attempt to enhance the quality of cooperative learning through peer assessment. *Journal Of Educational Enquiry*. 3 (2), 72-85
- Dochy, F., McDowell, L. (1998). Introduction assessment as a tool for learning. *Studies In Educational Evaluation*. 23 (4), 279-298.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: OUP.
- Elshout-Mohr, M., Oostdam, R., Overmaat, M. (2002). Student assessment within the context of constructivist educational settings. *Studies In Educational Evaluation*, 28, 369-390
- Erdoğan, T. (2006). Yabancı dil öğretiminde portfolyoya dayalı değerlendirmenin öğrenci başarısı ve derse yönelik tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Eslinger, M. E. (2004). *Student Self-Assessment In An Interactive Learning Environment: Technological Tools For Scaffolding And Understanding Self-Assessment Practices*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Berkeley: University Of California.

- Ewing, S. C. (1998). Alternative assessment: popularity, pitfalls, and potential. *Assessment Update: Progress, Trends, and Practices in Higher Education*, 10 (1).
- Farr, R. (1991). The assessment puzzle. *Educational Leadership*, Cilt: 49, Kasım Sayısı, 95.
- Fauzan, N. (2002). The effects of metacognitive strategies on reading comprehension. *European Conference On Educational Research* .University Of Lisbon.
- Freeman, S. A., Dyrenfurth, M. C. (2004). Using peer assessments in team activities. *Journal of Industrial Technology*. 20: 2-8.
- Gipps, C. (1999). Socio-cultural aspects of assessment. *Review Of Research In Education*. 24, 355-392.
- Gordon, R. (1998). A curriculum for authentic learning. *Education Digest*, Cilt: 63, Sayı: 7.
- Gömlüksiz, M. (1993). Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişkiye etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Gömlüksiz, M., ve Yıldırım, F. (1994). Genel Öğretim Yöntemleri dersinde uygulanan kubaşık öğrenme yönteminin benlik saygısı ve erişkiye etkisi. 1. *Eğitim Bilimleri Kongresi*. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Gömlüksiz, M., ve Temel, A. (1996). Kubaşık yöntemin Türk Dili dersine ilişkin tutumlar ve akademik başarısı üzerine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2 (14).

- Graham, S. (1997). *Effective language learning*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Gren, S. B., Salkind, N. J. ve Akey, T. M. (2000). *Using SPSS for windows analyzing and understanding data*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hancock, C. R. (1994). Alternative assessment and second language study: What and why? ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 376695.
- Hanrahan, S., Isaacs, G. (2001). Assessing self and peer assessment: the students' views. *Higher Education Research And Development*. 20 (1), 53-68.
- Hargreaves, A., Lorna, E. ve Schmidt, M. (2002). Perspectives on alternative assessment reform. *American Educational Research Journal*. 39 (1), 69-95.
- Harris, D. M. (1998). Effects of metacognitive skill training upon academic performance in accounting. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Austin: University Of Texas
- Herman, J. L. (1992). Accountability and alternative assessment: research and development issues. *Educational Leadership*, Cilt: 49, Sayı: 8.
- Herman, J. L. (1992). What research tells us about good assessment. *Educational Leadership*, Cilt: 49, Sayı: 8, 74-78.
- Jacobs, G. M., Liu, K. K. (1996). Integrating language functions and collaborative skills in the second language classroom. *TESL Reporter*. 29 (1), 21-33.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1999). Cooperative learning and assessment. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 437 852.

Johnson, D.W., Johnson, R.T., Stanne, M. B. (2000). Cooperative learning methods: a meta-analysis. Minnesota: University of Minnesota.

Jones, R. W. (1994). Performance and alternative assessment techniques meeting the challenge of alternative evaluation strategies. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 380483.

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekişık Web Ofset Tesisleri.

Karakuş, F. (2006). Sosyal bilgiler öğretiminde yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.

Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Sim Matbaası.

Kasap, H. (1996). İşbirlikli öğrenme, fen başarısı, hatırd tutma, öğrenci yüklemeleri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Katılmış, A. (2002). İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinden Sosyal Bilgiler dersi Tarih konularında başarı ve hatırd tutma düzeyleri üzerindeki etkileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

- Kaya, M. H. (2005). Başarılı ve başarısız öğrencilerin İngilizce metinleri anlamada kullandıkları okuma stratejileri. Dönem Projesi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kemp, J. ve Toperoff, D. (1998). Guidelines for portfolio assessment in teaching English. <http://www.etni.org.il/ministry/portfolio/default.html> (15 Şubat 2005).
- Kennedy, C. K. (2002). The effects of combining cognitive/metacognitive strategy instruction with hypermedia on content literacy, locus of control, and attitudes toward science in adolescents with language-based learning disabilities. Yayınlanmamış Doktora Tezi. New York: The Steinhardt School Of Education New York University.
- Kılıç, Ü. (2003). The effects of a strategies-based instruction on learners' speaking proficiency. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Kılıç, A. G. (2004). İşbirlikli öğrenme, okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve tutum. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koçyiğit, B. K. ve Sefer, D. G. (2004). Süreç değerlendirme yaklaşımı ile yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma: benim öykülerim. 13. *Eğitim Bilimleri Kurultayı*. 06-09 Mart 2004. Malatya.
- Lazarowitz-Hertz ve R., Natan-Bar, I. (2001). Writing development of arab and jewish students using cooperative learning and computer-mediated communication. *Computer And Education*. 39 (2002), 19-36.

- Lazarowitz, R., Lazarowitz, R. H. ve Baird, J. H. (1994). Learning science in a cooperative setting: Academic achievement and affective outcomes. *Journal of Research in Science Teaching*. 31 (10), 1121-1131.
- Lejk, M. ve Wyvill, M. (2001). The effect of the self-assessment with peer assessment of contributions to a group project: a quantitative study of secret and agreed assessments. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 26, (6): 552-560.
- Levine, J. M. ve Resnick, L. B. (1993). Social foundation of cognition. *Annual Reviews of Psychology*. 44: 585-612.
- Liu, E., Yuan, S. M. ve Lin, S. (2002). Alternatives to instructor assessment: A case study of comparing self and peer assessment with instructor assessment under a networked innovative assessment procedures. *International Journal of Media*. 29 (4): 395-401).
- Liu, E. Z. Ve Yuan, S. M. (2003). A study of students' attitudes toward and desired system requirements of networked peer assessment system. *International Journal Of Instructional Media*. 30(4), 349-355.
- Longhurst, N. ve Norton, L. (1997). Self-assessment in coursework essays. *Studies In Educational Evaluation*, 23 (4), 319-330.
- McDonough, S. K. (2001). Promoting self-regulation in foreign language learners. *Clearing House*. 74 (6), 323-326.
- McLaughlin, P. ve Simpson, N. (2004). Peer assessment in first year university: how the students feel. *Studies In Educational Evaluation*, 30 (2004), 135-149.

- Meldrum, R. (2002). The student experience of peer and self assessment as a social relation. Auckland, New Zealand: *Learning Communities And Assessment Cultures Conference*.
- Montgomery, K. (2001). *Authentic assessment: A Guide for Elementary Teachers*. A.B.D.: Longman.
- Nelson, J. M. ve Manset-Williamson, G. (2006). The impact of explicit, self-regulatory reading comprehension strategy instruction on the reading-specific self-efficacy, attributions and affect of students with reading disabilities. *Learning Disability Quarterly*. 29 (2006), 213-230.
- Norcini, J. (2003). Peer assessment of competence. *The Metric of Medical Education*. 37: 539-543.
- Oğuz, A. (2000). Derste not almanın öğrenme ve hatırlama düzeyine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oğuz, Ş. (2003). State university preparatory class efl instructors' attitudes towards assessment methods used at their institutions and portfolios as a method of alternative assessment. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Bilkent Üniversitesi, Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- O'Malley, J. M. ve Chamot, A.U. (1992). Learning strategies in second language acquisition. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- O'Neil, J. (1992). Putting performance assessment to the test. *Educational Leadership*, Cilt: 49, Sayı: 8, 14-19.

- Oral, B. (2000). Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme ile küme çalışması yöntemlerinin öğrencilerin erişileri, derse yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkileri. *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2 (19), 43-49.
- Osborne, J. W. (1998). Measuring metacognition: validation of the assessment of cognition monitoring effectiveness. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Buffalo: State University Of New York.
- Oxford, R. L. (1990). Language learning strategies: What Every Teacher Should Know. Boston: Heinke&Heinle.
- Öcal, G. M. (1996). Akademik çelişki tekniğinin Tarih derslerindeki başarı ile güdü üzerindeki etkileri ve öğrencilerin değerlendirmeleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Özer, Ö. (1999). İşbirlikli öğrenme ve öğrencilerin güdülenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Özkal, N. (2000). İşbirlikli öğrenmenin sosyal bilgilere ilişkin benlik kavramı, tutumlar ve akademik başarı üzerindeki etkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Özkal, N., Yıldız, V., Altunay, U. ve Tonbul, C. (2002). İşbirlikli öğrenmenin ve geleneksel öğretim yöntemlerinin İngilizce okuma stratejileri üzerindeki etkileri. 2000'li Yıllarda 1. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

- Pala, A. (1995) İşbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretimindeki etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Pfeifer, G. (2002). The influence of authentic assessment tasks and authentic instruction on lutheran elementary school fifth and sixth grade students' attitudes toward social studies and authentic projects. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Minnesota: University Of Minnesota.
- Pierce, L.V. ve O'Malley, M.J. (1992). *Performance and portfolio assessment for language minority students*. Washington DC. National Clearinghouse for Bilingual Education (NBCE Program Information Guide Series).
- Pond, K., Ul-Haq, R. (1997). Learning to assess students using peer review. *Studies In Educational Evaluation*, 23 (4), 331-350
- Richards, J., Rodgers, T. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (1997). *Developing tactics for listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Saban, Ahmet. (2000). *Öğrenme-öğretme süreci, yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sarıtaş, E. (2002). İşbirlikli ve geleneksel sınıflardaki başarılı ve başarısız problem çözücülerin kullandıkları öğrenme stratejileri, tutumları ve edim düzeyleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Schelfhout, W., Dochy, F., Janssens, S., Struyven, K. (2002). The use of self, peer and teacher assessment as feedback system in a learning environment aimed at fostering skills of co-operation, organizing and putting entrepreneurial into practice. *Learning Communities And Assessment Cultures Conference*. University Of Northumbria, Belgium.

Shepard, L. A. (1989). Why we need better assessments. *Educational Leadership*, Cilt: 46, Sayı: 7, 4-9.

Slavin, R. E., Madden, N., Farnish, A. M., ve Stevens, R. E. (1991). *Cooperative integrated reading and composition*. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 378 569.

Slavin, R. E. (1999). Cooperative integrated reading and composition (CIRC). ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 447 423

Sluijsmans, D. M. A. (2002). Student involvement in assessment. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Heerlen: Open Universiteit Nederland.

Sluijsmans, D., Brand-Gruwel, S., Van Marrienboen, J. ve Bastiens, T. (2003). The training of peer assessment skills to promote the development of reflection skills in teacher education. *Studies In Educational Evaluation*. 29 (2003), 23-42.

Somuncuoğlu, Y. ve Yıldırım, A. (1999). Relationships between achievement goal orientations and use of learning strategies. *Journal Of Educational Research*. 92 (5), 267-27

Sönmez, V. (2004). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Steven, J. R. ve Slavin, R. E. (1995). The cooperative elementary school effects on students achievements, attitudes and social relations. *American Educational Research Journal*. 31 (2), 312-351.
- Sucuoğlu, H. (2003). İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin yükleme, edim ve strateji kullanımları üzerindeki etkileri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntüleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime ilişkin bir yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*. 3 (5), 115-139.
- Tedick, D. J. ve Klee, C. A. (1998). Alternative Assessment in the Language Classroom. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 433 720.
- Tonbul, C. (2001). İşbirlikli öğrenmenin İngilizce dersine ilişkin doyum, başarı ile hatırd tutma üzerindeki etkileri ve işbirlikli öğrenme uygulamaları ile ilgili öğrenci görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Topping, K. J., Smith, E. F. , Swanson, I. ve Elliot, A. (2000). Formative peer assessment of academic writing between postgraduate students. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 25, 2: 149-169.
- Tunçel, Z. (2006). İşbirlikli öğrenmenin beden eğitimi başarısı, bilişsel süreçler ve sosyal davranışlar üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Ün, K. (1987). Öğrenmede işbirliği mi yarışma mı? *Abece: Aylık Eğitim, Kültür ve Sanat Dergisi*, 15, 11-14.

- Variş, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme. Teori ve Teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Vehovec, S., Bajanski, I. (2006). Metacognitive strategies and reading comprehension in elementary-school students. *European Journal Of Psychology Of Education*. 21 (49), 439-451.
- Victor, M. A. (2004). The effects of metacognitive instruction on the planning and academic achievement of first and second grade children. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Illinois: Illinois Institute Of Technology.
- Warman, E. J. (2002). Authentic assessment: a systematic review of the research. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ontario: University of Toronto.
- Webb, N. (1997). Assessing students in small collaborative groups. *Theory Into Practice*. 36 (4), 205-215.
- Wiggins, G. (1989). Teaching to the authentic test. *Educational Leadership*. 46, (7), 41-47.
- Wiggins, G. (1992). Creating tests worth taking. *Educational Leadership*. 49, (8), 26-33.
- Wiggins, G. (1994). Toward better report cards. *Educational Leadership*. (52), 2), 28-37.

- Yaman, B. (1999). Birleştirilmiş kubaşık okuma ve yazma tekniğinin temel eğitim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlamaya yönelik akademik başarı ile Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Akar, H. (2004). Oluşturmacı öğretim etkinliklerinin sınıf yönetimi dersinde kullanılması: Bir eylem araştırması. Sabancı Üniversitesi, İyi Örnekler Konferansı. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, V. (1998). İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okulöncesi çocuklarının temel matematik başarıları üzerindeki etkileri ve uygulamalarla ilgili öğretmen görüşleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Yıldız, N. (2001). İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim 7. sınıf matematik öğretiminde öğrenci başarısı üzerine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi.
- Yorulmaz, E. (2001). Öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin ilköğretim sosyal bilgiler öğrenci ders başarısı üzerine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Yurdabakan, İ. (2005). *Yapılandırmacı kuram, aktif öğrenme ve eğitimde alternatif değerlendirme yaklaşımları arasındaki ilişki*. II. Aktif Eğitim Kurultayı Bildirisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, 4 Haziran 2005.

Yurdabakan, İ. (2008). Eğitimde kullanılan ölçme araçlarının nitelikleri. Erkan, S. ve Gömleksiz, M., (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (38-66) . Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yurdakul, B. (2004). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Zhu, W. (1997). Alternative assessment: what, why, how. *Physical Education, Recreation, and Dance Dergisi*, Cilt: 68, Sayı: 7.

http://www.aurbach.com/alt_assess.html (24 Aralık 2006)

<http://www.ecs.org> (Mart 2006)

www.cooplearn.org- (Şubat 2005)

EKLER

I. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Madde Örnekleri	185
II. İngilizce Dersi Dinleme Testi Madde Örnekleri	186
III. İngilizce Dersi Yazma Testi.....	188
IV. Okuma ve Konuşma Becerileri Deneme Testinin Madde Analizi.....	189
V. Nihai Başarı Testinin Madde Analiz Tablosu	192
VI. İngilizce Dersi Başarı Testi Madde Örnekleri	194
VII. Haftalık Görev ve Ödev Tablosu.....	201
VIII. SILL 7.0 Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği Madde Örnekleri	202
IX. Öz ve Akran Değerlendirme Form Örnekleri	204
X. The Call Of The Wild Öyküsü Sözcük Hakimiyet Listesi.....	207
XI. Öğrenme Stratejileri Bilgi Notu.....	210
XII. The Call Of The Wild Öyküsü 1. Kavrama Testi.....	215
XIII. The Call Of The Wild Öyküsü 2. Kavrama Testi	218

I. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Madde Örnekleri

İNGİLİZCE'YE YÖNELİK TUTUMUNUZ

	Tümüyle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1. İngilizce çalışmayı seviyorum.					
2. Ödevleri severek yapıyorum.					
3. Boş zamanlarımda İngilizce okumaktan hoşlanırım.					
5. İngilizce derslerinde mutlu oluyorum.					
7. İngilizce çalışırken zaman su gibi akıyor.					
8. İngilizce yerine Türkçe okumayı tercih ederim.					
9. İngilizce derslerinde zaman geçmek bilmiyor.					
10. İngilizce'yi öğrenmek bana zor gelmiyor.					
12. İngilizce çalışmaya başladığımda kendimi gergin hissediyorum.					
15. İngilizce dersi bitince rahatlarım.					
16. İngilizce dersinde kendimi rahat hissedirim.					
19. İngilizce dersine çalışmak beni dinlendirir.					
20. İngilizce dersine sınav zamanlarında bile isteyerek çalışmam.					

III. Yazma Testi

Name/ Number:

Write a composition about the following topic. Use 150-200 words.

It has been said, “Not everything that is learned is contained in books.”

Compare and contrast knowledge gained from experience with knowledge gained from books. In your opinion, which source is more important? Why?

IV. Okuma ve Konuşma Becerilerine Yönelik Deneme Testinin Madde Analiz Tablosu

<i>Beceri</i>	<i>Davranış</i>	<i>Madde</i>	<i>Madde Güçlük İndeksi</i> (<i>p</i>)	<i>Madde Ayıricılık Gücü İndeksi</i> (<i>r_{jk}</i>)
Okuma	3	1.	0,41	0,95
Okuma	3	2.	0,52	-0,14
Okuma	3	3.	0,75	0,43
Okuma	2	4.	0,79	0,60
Okuma	1	5.	0,56	0,36
Okuma	1	6.	0,59	0,30
Okuma	4	7.	0,71	0,42
Okuma	4	8.	0,50	0,56
Okuma	4	9.	0,9	0,11
Okuma	1	10.	0,30	-0,27
Okuma	1	11.	0,55	0,87
Okuma	4	12.	0,70	0,73
Okuma	2	13.	0,08	-0,10
Okuma	4	14.	0,51	0,69
Okuma	4	15.	0,42	0,20
Okuma	2	16.	0,48	0,93
Okuma	4	17.	0,62	0,45
Okuma	1	18.	0,53	0,77
Okuma	4	19.	0,28	0,09
Okuma	2	20.	0,27	0,43
Okuma	2	21.	0,54	0,64
Okuma	3	22.	0,80	0,52
Okuma	3	23.	0,49	0,36

Okuma	1	24.	0,13	0,11
Okuma	4	25.	0,36	-0,16
Okuma	4	26.	0,54	0,87
Okuma	3	27.	0,25	0,25
Okuma	3	28.	0,70	0,67
Okuma	4	29.	0,74	0,72
Okuma	2	30.	0,45	0,43
Okuma	4	31.	0,19	0,30
Okuma	4	32.	0,61	0,88
Okuma	4	33.	0,45	0,56
Okuma	4	34.	0,71	0,53
Okuma	4	35.	0,42	0,63
Okuma	4	36.	0,51	0,72
Okuma	3	37.	0,53	0,83
Okuma	3	38.	0,49	0,87
Okuma	3	39.	0,59	0,59
Okuma	1	40.	0,37	0,76
Okuma	4	41.	0,52	0,80
Okuma	3	42.	0,75	0,53
Okuma	4	43.	0,62	0,49
Okuma	2	44.	0,30	0,68
Okuma	4	45.	0,69	0,73
Konuşma	2	46.	0,79	0,53
Konuşma	2	47.	0,66	0,80
Konuşma	2	48.	0,62	0,72
Konuşma	2	49.	0,59	0,75
Konuşma	2	50.	0,55	0,24
Konuşma	2	51.	0,67	0,53
Konuşma	1	52.	0,66	0,64

Konuşma	1	53.	0,58	0,62
Konuşma	1	54.	0,47	0,51
Konuşma	1	55.	0,54	0,88
Konuşma	2	56.	0,61	0,90
Konuşma	2	57.	0,66	0,75
Konuşma	2	58.	0,56	0,77
Konuşma	2	59.	0,58	0,78
Konuşma	2	60.	0,58	0,78
Konuşma	2	61.	0,22	0,11
Konuşma	1	62.	0,53	0,90
Konuşma	1	63.	0,59	0,82
Konuşma	1	64.	0,65	0,75
Konuşma	2	65.	0,66	0,75
Konuşma	3	66.	0,68	0,52
Konuşma	3	67.	0,57	0,65
Konuşma	3	68.	0,65	0,75
Konuşma	3	69.	0,59	0,88
Konuşma	2	70.	0,59	0,63
Okuma	1	71.	0,60	0,92
Okuma	1	72.	0,37	0,45
Okuma	1	73.	0,31	0,38
Okuma	1	74.	0,13	-0,13
Okuma	1	75.	0,57	0,62
Okuma	1	76.	0,45	0,41
Okuma	1	77.	0,47	0,64
Okuma	1	78.	0,58	0,50
Okuma	2	79.	0,48	0,54
Okuma	2	80.	0,44	0,76

V. Okuma ve Konuşma Becerilerine Yönelik Nihai Testin Madde Analiz Tablosu

<i>Soru – Beceri</i>	<i>Davranış</i>	<i>Madde</i>	<i>Madde Güçlük İndeksi</i> (<i>p</i>)	<i>Madde Ayrıcılık Gücü İndeksi</i> (<i>r_{jx}</i>)
Okuma	1	71	0,60	0,92
Okuma	1	11	0,5	0,87
Okuma	1	76	0,45	0,41
Okuma	1	75	0,57	0,62
Okuma	1	77	0,47	0,64
Okuma	1	78	0,58	0,50
Okuma	1	40	0,37	0,76
Okuma	2	4	0,79	0,60
Okuma	2	16	0,48	0,93
Okuma	2	80	0,44	0,76
Okuma	2	21	0,54	0,64
Okuma	2	44	0,30	0,68
Okuma	2	79	0,48	0,54
Okuma	2	30	0,45	0,43
Okuma	3	22	0,80	0,52
Okuma	3	28	0,70	0,67
Okuma	3	37	0,53	0,83
Okuma	3	39	0,59	0,9
Okuma	3	42	0,75	0,53
Okuma	3	3	0,75	0,43
Okuma	3	38	0,49	0,87
Okuma	4	12	0,70	0,73
Okuma	4	32	0,61	0,88
Okuma	4	41	0,52	0,80

Okuma	4	45	0,69	0,73
Okuma	4	36	0,51	0,72
Okuma	4	26	0,54	0,87
Okuma	4	34	0,71	0,53
Konuşma	1	63	0,59	0,82
Konuşma	1	62	0,53	0,90
Konuşma	1	55	0,54	0,88
Konuşma	1	52	0,66	0,64
Konuşma	2	70	0,59	0,63
Konuşma	2	65	0,66	0,75
Konuşma	2	56	0,61	0,90
Konuşma	2	60	0,58	0,78
Konuşma	3	66	0,68	0,52
Konuşma	3	68	0,65	0,75
Konuşma	3	69	0,59	0,88
Konuşma	3	67	0,57	0,65

VI. İngilizce Dersi Başarı Testi Madde Örnekleri

General English Test

1. Circle the best one.

Everyone knows what a bank is. Everyone knows what a hospital is. Have you ever heard of a bank in a hospital? There is such a thing, but there isn't any money in this bank. It is called a blood bank. Blood is kept there until someone in the hospital needs it.

The story tells.....

- why blood banks are without money.
- why people want blood.
- what a bank is.
- how money is earned.
- what a blood bank is

2. Circle the best one.

“ Fifty years ago, when I was a child, photographs were not of general interest. Photographs were taken of people on special occasions, at weddings and on birthdays, for instance. These pictures were usually kept in a box and brought out at intervals to show the family. Nowadays photography is regarded as an art, just like painting is. Many photographic exhibitions are held and there are many magazines dealing with the art of photography.

The passage compares.....

- the public interest in painting and photography.
- photographic exhibitions and painting exhibitions.
- wedding photographs and birthday photographs.
- photography today and photography fifty years ago.

e. family photographs of today and fifty years ago

3. Circle the best one.

If something happens “once in a blue moon,” it doesn’t happen very often. Naturally, we don’t see many blue moons – only after a volcanic explosion or some unusual change in the air. So, “once in a blue moon” means not happening very often.

The story mainly tells . . .

- a. why the moon is blue.
- b. where we can find a blue moon.
- c. when blue moons appear.
- d. when blue stars appear.
- e. what “once in a blue moon” means.

4. Circle the best one.

In Turkey, there are many volcanic mountains but they are not active. Most of them are in eastern Turkey, but there are several near Kayseri too. One of these is Mount Erciyes. Because it is very high, the top of the mountain is frequently in the clouds. Because of the lava from this volcano, the surface of the mountain is not smooth, it is very rough. There are other volcanic mountains around Mt. Erciyes but they are smaller.

Which statement about the passage is true?

- a. In Turkey, there are a lot of volcanic mountains which are active.
- b. Other mountains around Mt. Erciyes are bigger than it.
- c. The surface of Mt. Erciyes is smooth because there is not any lava.
- d. Because of its height, the top of Mt. Erciyes is in the clouds.
- e. Mountains which are volcanic are generally in western Turkey

5. Circle the best one.

One major benefit of the computer is that it stores a lot of information in a small space. For example, the latest edition of the Encyclopedia Britannica contains 43 million words in thirty volumes. All 43 million will fit in a computer memory measuring one-tenth of a cubic inch (about the size of a match head)

The main idea given in this paragraph is . . .

- a. The Encyclopedia Britannica contains 43 million words.
- b. Computers store a lot of information in small spaces.
- c. Computers are more intelligent than people.
- d. The computer is a new invention.
- e. People are more careful than computers

6. Circle the best one.

“The first important thing is the condition of the bicycle. An old, worn-out one is not safe. Handle bars, hand grips, seat, and pedal pads should be tightly fastened; brakes should be in good-working order; and a bicycle should have front and rear lights.”

The paragraph is about

- a. traffic rules for bicycles
- b. keeping a bicycle in good condition
- c. the number of bicycles in the U.S.A.
- d. worn-out bicycles
- e. bicycle brakes

7. Circle the best one.

“Mr. Williams went to India for a few months and he grew a moustache and a beard there. Then he came back to England, and he and his wife had a holiday in a hotel by the sea. After the first day, his wife said to him, “ I don’t like your beard, Ted.” He shaved it off, but he kept his moustache.”

Mr. Williams shaved

- a. both his beard and mustache.
- b. only his beard
- c. only his mustache
- d. first his beard, then his moustache
- e. neither his beard nor his moustache

8. Circle the best one.

The movement of people from the countryside into the cities naturally cause many problems there. The obvious one is overcrowding, which becomes a heavy burden on schools, hospitals and transport systems. The countryside is also negatively affected. As it usually the young and healthy who leave the countryside, this creates a shortage in the workforce for farming and other rural activities. The best solution would clearly be to ensure that rural life has more to offer to the young.

The writer concludes that the movement from the countryside into the cities _____.

- a. can be prevented by making rural life more attractive for the young
- b. seems to have slowed down considerably already
- c. should not be regarded as a serious problem
- d. is necessary for the increase of the urban workforce
- e. may eventually prove to have been useful to the country as a whole

9. Circle the best one.

Jane and Tom both like music, so the two study together every day in the summer. Jane plays the piano and Tom the violin. Often he takes his violin with him when they go to the woods to find flowers. There they sit on the ground. He plays and she sings songs. When winter comes, Tom goes to school about 12 miles from home. The roads are so bad that he and several other boys stay with the teacher. Tom's father pays fifty dollars a year to the school.

In the winter Tom stays with the teacher because

- a. His father plays with the teacher.
- b. The roads are very bad.
- c. His best friends stay with the teacher.
- d. He loves his teacher very much.
- e. The school is not far from Tom's house

10. Circle the best one.

"It was a fine Sunday in April. David and his sister, who were going to the zoo, crossed the main road and joined the queue at the bus stop. There were a lot of empty buses waiting by the side of the road. The drivers were standing about in groups talking and smoking. In the park nearby young mothers were out with their children. There was someone selling balloons and someone else small cakes."

When David and his sister got to the bus stop,

- a. they decided to play with the other children in the park.
- b. there were no bus in sight.
- c. they began to talk to the drivers.
- d. there were a lot of people waiting for the bus.
- e. they bought some cakes.

11. Circle the best one.

“The Van cat was first exported to the West from Turkey in 1955 by the two British women who were travelling through Turkey. They noticed that the cats were just like the traditional Angora type, and added the word “Turkish” to the name. Their coat has a unique cashmere-like appearance. This unusual coat does not let water under and protect the cat’s skin. In their native region they have been called “The Swimming Cats” as they love water and even jump in. They follow their owners around like a dog. In fact, some people have said that Van cats are more like dogs than cats since they are loving and intelligent.”

We can conclude from the passage that ...

- a. Van cats were physically equipped to swim
- b. because of its special features, people in Eastern Anatolia make big profit by selling Van cats
- c. the Angora is originally found in the West of Turkey unlike the Van
- d. Van cats were sold abroad before 1955
- e. the Angora type of cats is used to produce wool in Turkey

12. Circle the best one.

People dream four to six times a night. They dream while they are in the REM (Rapid Eye Movement) stage of sleep. During REM sleep, you breathe faster, and your heart beats faster than in stages one through four. Sleepers go into the REM stage about every 90 minutes. The first dream of the night may last about ten minutes. Each dream gets a little longer. The last dream of the night may be an hour long.

How long may the last dream of the night last?

- a. 60 minutes b. 30 minutes c. 10 minutes d. 90 minutes
e. 45 minutes

13. Circle the best one.

“A person in deep water can only be rescued by a skilled swimmer. The life saver has to hold the victim and pull him to safety. The simplest method is by swimming on the victim’s side. The rescuer pulls him by the hair. “

The rescuer.....

- a. may not know how to swim very well
b. should be able to swim well in shallow water
c. can’t use a life jacket for the rescue
d. should always be a good swimmer
e. can only use his skill to rescue a drowning person.

14. Choose the sentence that DOESN’T RELATE with the general idea of the paragraph.

“(I) Life is full of bad surprises. (II) You may buy a nice house at the seaside. (III) You may fall out of the window and break your neck. (IV) Your house may burn down. (V) Everything may happen.”

- a. I b. II c. III d. IV e. V

15. Circle the closest sentence in meaning.

“The last time I saw my cousin he was only five years old.”

- a. I haven’t seen my cousin for five years.
b. It’s five years since I last saw my cousin.
c. The last time I saw my cousin was five years ago.
d. I haven’t seen my cousin since he was a 5-year-old child.
e. I still haven’t seen my cousin who is now five years old.

VII. Haftalık Görev ve Ödev Tablosu

Görevler ve Ödevler

- 1
 - Yaşadığı yeri betimleyen bir yazı yazma
 - Fotoğraf ve konu başlıklarından öykünün sözcüklerini tahmin etme
 - Başından geçen bir olayı yazma
 - Bir önceki haftanın olaylarını kapsayan bir günlük yazmaya başlama
- 2
 - En son tatil tecrübeleri hakkında yazı yazma
 - Posta kartı yazma
 - Uluslar arası bir çevre örgütüne çevre kirliliği ile ilgili bir mektup yazma
 - Günlük yazmaya devam etme.
- 3
 - Bir parti için gerekli malzemeleri içeren mönü hazırlama.
 - Bir arkadaşı ile sevdiği ve sevmediği yiyecek-içecekler ile ilgili röportaj yapma
 - Ulusal bir gazeteye bir kaza haberi yapma
 - Günlük yazmaya devam etme.
- 4
 - “Kayıp Uçaklar Bulundu” başlıklı bir gazete haberi yazma
 - Bir arkadaşı ile beraber izlenen bir filmin eleştirisini yazma
 - Sinemaya gitme sıklığı ve film tercihleri konusunda bir anket hazırlama, sınıfta uygulama ve sınıfa sunma
 - Günlük yazmaya devam etme.
- 5
 - Geri dönüşüm yöntemleri üzerine bir proje hazırlama
 - Günlük yazmaya devam etme.
- 6
 - “Erling Kagge’in” öyküsünün özetini, taslak çıkarma, kontrol etme,yeniden düzenleme ve son şeklini verme basamaklarını takip ederek yazma.
 - Bir mektup arkadaşına kendinizle ilgili mektup yazma
 - Günlük yazmaya devam etme.
- 7
 - Gizemli bir öykünün (Kidnapped) final bölümünü yazma
 - Yaşanan bir sorun üzerine açıklama içeren bir mektup yazma
 - Günlük yazmaya devam etme.
- 8
 - Bir grafik üzerindeki bilgileri yazılı hale getirerek sunma
 - Bir gemide yaşanan olayları kaptana rapor şeklinde yazma
 - Sadece yazılı mesajlar kullanarak sınıfta iletişim kurma oyunu oynama
 - Günlük yazmaya devam etme.
- 9
 - Karşılaştırmalar yaparak verilen resimler hakkında yazma
 - Beyin fırtınası, taslak oluşturma, yeniden düzenleme, son şeklini verme ve sınıfta okuma basamaklarını takip ederek kısa bir öykü yazma.
 - Günlüğe son şeklini vererek teslim etme.

VIII. SILL 7.0 Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği Madde Örnekleri

DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ

	ASLA DOĞRU DEĞİL	GENELLİKLE DOĞRU DEĞİL	BİRAZ DOĞRU	GENELLİKLE DOĞRU	TAMAMIYLA DOĞRU
1.İngilizce'de bildiklerimle yeni öğrendiklerim arasında ilişki / bağlantı kurarım.					
3.Yeni öğrendiğim sözcükleri akılda tutmak için sözcüklerin telaffuzuyla aklıma getirdiği bir resim ya da şekil arasında bağlantı kurarım.					
7.Yeni sözcükleri vücut dili kullanarak, kafamda canlandırırım / oynarım / anlatırım.					
9.Yeni sözcük ve sözcük gruplarını ilk karşılaştığım yerleri (kitap, tahta ya da herhangi bir işaret levhasını) aklıma getirerek, hatırlarım.					
12.Anadilimde bulunmayan İngilizce'deki "th /θ /, w /w/" gibi sesleri çıkararak, sözcükleri doğru telaffuz etmeye çalışırım.					
15.T.V.'de İngilizce programlar ya da İngilizce filmler izlerim.					
18.İngilizce bir metne ilk başta bir göz attıktan sonra metnin tamamını dikkatlice okurum.					
21.Bir sözcüğü anlam taşıyan kök ve eklerine ayırarak, öğrenmeye çalışırım.					
25.İngilizce konuşurken bir sözcük aklıma gelmediğinde, el kol hareketleriyle anlatmaya çalışırım.					
29.Herhangi bir sözcüğü hatırlayamadığımda, aynı anlamı taşıyan başka bir sözcük ya da ifade kullanırım.					
31.Yaptığım yanlışların farkına varır ve bunları bir daha yapmamaya çalışırım.					

33. "İngilizce'yi daha iyi nasıl öğrenirim? " sorusunun yanıtlarını araştırırım.					
39.İngilizce'mi kullanırken tedirgin ve kaygılı olduğum anlar rahatlamaya çalışırım.					
40.Yanlış yaparım diye kaygılandığımda bile İngilizce konuşmaya gayret ederim.					
42.İngilizce çalışırken ya da kullanırken gergin ve kaygılı isem, bunun farkına varırım.					
45.Herhangi bir şeyi anlamadığımda karşımdaki kişiden daha yavaş konuşmasını ya da söylediklerini tekrar etmesini isterim.					
50.İngilizce konuşanların kültürü hakkında bilgi edinmeye çalışırım					

IX. Öz ve Akran Değerlendirme Form Örnekleri

A. OKUMA DEĞERLENDİRME FORMU

Akran Grup Katılım Değerlendirmesi

İsim

Apolet Numarası

Önemli!

Lütfen Dikkatle Okuyunuz

Kendiniz hariç her bir grup üyesi için, aşağıdaki kategorilerde grup çalışmasına katılım derecesini işaretleyiniz.

- 0- yetersiz
- 1- sıradan
- 2- tatminkar
- 3- çok iyi
- 4- mükemmel

Bu derecelendirme her bir grup üyesinin ortak bir tutuma sahip olmasıyla veya güven içerisinde yapılabilir. Değerlendirmeleriniz kesinlikle hiçbir öğrenciyle paylaşılmayacaktır.

	Öğrenci İsmi	Öğrenci İsmi	Öğrenci İsmi

Noktalama			
Telaffuz			
Tonlama			
Vurgulama			
Anlaşılabilirlik			
Toplam puan			

B. YAZMA DEĞERLENDİRME FORMU

Akran Grup Katılım Değerlendirmesi

İsim

Apolet Numarası

Önemli!

Lütfen Dikkatle Okuyunuz

Kendiniz hariç her bir grup üyesi için, aşağıdaki kategorilerde grup çalışmasına katılım derecesini işaretleyiniz.

- 5- yetersiz
- 6- sıradan
- 7- tatminkar
- 8- çok iyi
- 9- mükemmel

Bu derecelendirme her bir grup üyesinin ortak bir tutuma sahip olmasıyla veya güven içerisinde yapılabilir. Değerlendirmeleriniz kesinlikle hiçbir öğrenciyle paylaşılmayacaktır.

	Öğrenci İsmi	Öğrenci İsmi

<p>İÇERİK Başlık, tez cümlesi, destekleyici fikirler, yeterli örneklemeler, paragraf bütünlüğü</p>		
<p>TUTARLILIK Paragraflar arası geçişler, giriş ve sonuç bölümlerinin uyumu</p>		
<p>DİLİN KULLANIMI Uygun dil yapılarının kullanımı, noktalama, yazım kuralları ve söz dizimine uyum</p>		
<p>KELİME BİLGİSİ Yeterli düzeyde sözcük kullanımı</p>		
<p>FİKRİN ÖZGÜNLÜĞÜ Konuyla bağıntılı farklı fikirler ortaya koyma</p>		
<p>TOPLAM PUAN</p>		

C. GRUP ÜYELERİNİN AKRAN DEĞERLENDİRMELERİ

Name _____
Takım _____

Lütfen tüm grup üyelerinin isimlerini yazınız ve her birine grup çalışmalarını, grup ödevlerini ve projelerini tamamlamada yükledikleri sorumluluklara göre not vererek değerlendiriniz.

- A- Mükemmel:** Tüm grup üyeleri arasında en fazla çabayı gösterdi ve üst düzey sorumluluk aldı.
- B- Çok İyi:** Yapması gerekenleri eksiksiz yaptı, çok iyi hazırlanmıştı ve işbirliği içerisindeydi.
- C- Tatminkar:** Genellikle yapması gerekenleri yaptı, hazırlıklıydı.
- D- Sıradan:** Ara sıra yapması gerekenleri yaptı, az hazırlanmıştı.
- E- Yetersiz:** Ödevleri tamamlamada katılımı yok denecek kadar az, hiç hazırlanmamıştı.
- F- Sıfır Katılım:** Grup çalışmalarına hiç katılmadı.

Bu derecelendirme ölçeğindeki her bir not, grup üyelerinin **katılım**, **çaba** ve **sorumluluk duygusu** açısından hangi düzeyde olduklarının ifadesidir; akademik açıdan bir değerlendirme söz konusu değildir.

<u>Grup Üyesinin İsmi</u>	<u>Not</u>
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

İmza:
Yorumlarımız:

X. “The Call Of The Wild” Öyküsü Sözcük Hakimiyet Listesi

WORD LIST

Ache

Form:

Meaning:

Sentence:

Antlers

Form:

Meaning:

Sentence:

Argue

Form:

Meaning:

Sentence:

Attack

Form:

Meaning:

Sentence:

Autumn

Form:

Meaning:

Sentence:

Bark

Meaning:

Sentence:

Beyond

Form:

Meaning:

Sentence:

Bone

Form:

Meaning:

Sentence:

Bravely

Form:

Meaning:

Sentence:

Fair

Form:

Meaning:

Sentence:

Flatten**Form:****Meaning:****Sentence:****Go out****Form:****Meaning:****Sentence:****Growl****Form:****Meaning:****Sentence:****Harness****Form:****Meaning:****Sentence:****Hold on****Form:****Meaning:****Sentence:****Howl****Form:****Meaning:****Sentence:****Knock****Form:****Meaning:****Sentence:****Law****Form:****Meaning:****Sentence:****Lead****Form:****Meaning:****Sentence:****Leash****Form:****Meaning:****Sentence:****Mad****Form:****Meaning:****Sentence:**

Mine**Form:****Meaning:****Sentence:****Point****Form:****Meaning:****Sentence:****Shallow****Form:****Meaning:****Sentence:****Sledge****Form:****Meaning:****Sentence:****Shine****Form:****Meaning:****Sentence:****Tongue****Form:****Meaning:****Sentence:****Whip****Form:****Meaning:****Sentence:**

XI. Öğrenme Stratejileri Bilgi Notu

ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Tanım: Öğrenme stratejileri, öğrencinin kendi kendine öğretebilmesi için kullandığı işlemlerdir. Öğrenme stratejilerinin öğretilmesinin amacı, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kendilerinin sağlamasına yardım etmektir. Bir başka deyişle, öğrenme stratejileri öğrenciler tarafından öğrenmeyi kolaylaştırmak, hızlandırmak, bağımsız hale getirmek, daha eğlenceli, etkili ve yeni durumlara uyarlanabilir hale getirmek için kullanılan özel eylemlerdir.

Dil Öğrenme Stratejileri:

Rebecca Oxford (1990) dil öğrenme stratejilerinin amacını iletişim yeteneğini geliştirmeye odaklı olarak görmektedir. Oxford dil öğrenme stratejilerini doğrudan ve dolaylı olarak ikiye ayırmıştır:

1. Doğrudan Stratejiler:

A. HATIRLAMA STRATEJİLERİ

I. Zihinsel Bağlar Kurma:

Gruplama,
Eşleştirme,
Sözcükleri Metin Üzerinde Kullanma

II. Sembol ve Sesler Kullanma:

Sembol,
Anlam Haritası,
Anahtar Sözcükler,
Sesleri Zihinde Tekrar

III. Gözden Geçirme:

Belirli Aralıklarla Gözden Geçirme

IV. Eyleme Geçme:

Mekanik Alıştırmalar,
Fiziksel Tepkiler

B. BİLİŞSEL STRATEJİLER

I. Uygulama:

Tekrar Etme,
Formüle Etme

II. Mesaj Alma ve Gönderme:

Verilen Mesajları Hemen Kavrama
Kaynakları Kullanma

III. Analiz Etme ve Sebep-Sonuç İlişisini Kurma:

Sonuç Çıkarma,
İfade Analizi,

Dilleri Karşılaştırma,
 Çeviri Yapma,
 Transfer Etme
 IV. Girdi ve Çıktı İçin Yapı Oluşturma:
 Not Alma,
 Özetleme,
 Altını Çizme

C. TELAFİ STRATEJİLERİ

I. Doğru Tahminler Yapma:
 Sözlü veya Yazılı İpuçlarını Kullanma
 II. Konuşma ve Yazmadaki Yetersizliklerin Üstesinden Gelme:
 Anadili Kullanma,
 Jest ve Mimikler
 Kaçınma,
 Yaklaşık İfadeler Kullanma
 Konu Seçimi,
 Sözü Dolandırma

2. Dolaylı Stratejiler:

A. BİLİŞÜSTÜ STRATEJİLER

I. Öğrenmeye Odaklanma:
 Dikkati Toplama,
 Dinleme,
 Göz Gezdirme
 II. Öğrenmeyi Planlama ve Düzenleme:
 Organize Olma,
 Amaçları Belirleme
 Plan Yapma,
 Uygulama İçin Zaman Ayarlama
 III. Öğrenmeyi Değerlendirme:
 Kendini Gözleme
 Kendini Değerlendirme

B. DUYUŞSAL STRATEJİLER

I. Endişeyi Azaltma:
 Rahatlama
 Meditasyon
 Müzik
 Kahkaha
 II. Kendini Cesaretlendirme
 Olumlu İfadeler Kullanma
 Risk Alma
 Kendini Ödüllendirme

III. Duygusallık Derecesini Ölçme

Duygu Anketi
Günlük Tutma
Duyguları Paylaşma

C. SOSYAL STRATEJİLER

I. Soru Sorma

Netlik
Doğrulama
Düzeltilme

II. İşbirliği

Grup Çalışması Yapma
Anadilleri Hedef Dilimiz Olan Kişilerle Konuşma

III Empati Kurma

Kültürel Bir Bakış Açısı Geliştirme
Başkalarının Duygu ve Düşüncelerini Dikkate Alma

Biliş- Bilişüstü (Cognition- Metaconition)

- Biliş, herhangi bir şeyin farkında olma ve onu anlama,
- Bilişüstü, herhangi bir şeyi öğrenmeye ve anlamaya ek olarak onu nasıl öğrendiğinin de farkında olma ve nasıl öğrendiğini bilme olarak tanımlanabilir.

Bilişsel stratejiler öğrenme sırasında düşünme süreçlerinin düzenlenmesi, bilişüstü stratejiler ise stratejilerin planlanması ve örgütlenmesi işlevini gerçekleştirir. Öğrenmeyi kolaylaştıran bilişüstü stratejilerin temel basamakları şunlardır:

1. Öğrenme için hazırlık yap ve plan oluştur
2. Öğrenme stratejilerini seç ve uygula
3. Strateji kullanımını gözlemler
4. Farklı stratejileri uyumlu olarak kullan
5. Strateji kullanımını değerlendir

Öğrenmenin bilişüstü boyutu, çeşitli soruları kendi kendimize sorabilmemiz ve yanıtlayabilmemiz ile ilgilidir. Bu sorular:

- Bu konuyu öğrenmemdeki amacım nedir?
- Nasıl bir ürüne ulaşmam beklenmektedir?
- Bu konu hakkında ne biliyorum? (Kendi önbilgilerini test etme)
- Bu konuyu öğrenmem için ne kadar zamana ihtiyacım olabilir?
- Bu konuyu etkili bir şekilde öğrenmek için nasıl bir plan yapmalıyım, nasıl bir yol izlemeliyim?
- Planda çıkabilecek aksaklıkları gidermek için yeniden gözden geçirmeyi ve düzeltmeyi nasıl yapmalıyım?

- Bu işlemler sonucunda elde edeceğim ürün beklentilere uygun mu? Uygun değilse planlamamı nasıl değiştirmeliyim?

Okuduğunu Anlama Stratejileri:

A. SQ4R

1. GÖZ GEZDİRME (Survey)

Öğrenci okuma materyalini ana başlık ve alt başlıklara dikkate ederek gözden geçirir. Okuma parçasının hangi konu ile ilgili olduğunu tahmin eder.

2. SORU SORMA (Question)

Öğrenci ana başlık ve alt başlıkları dikkate alarak okuma materyali ile yanıtlandırılacak sorular sorar.

3. OKUMA (Read)

Öğrenci ana fikre dikkat ederek ve sorduğu soruların yanıtlarını araştırarak materyali derinlemesine okur.

4. YANSITMA (Reflect)

Öğrenci okuduğu metin hakkında düşünür. Okuduğu metnin görsel imajlarını oluşturmaya çalışır.

5. KENDİ İFADELERİYLE ANLATMA (Recite)

Öğrenci kitabı kullanmaksızın ikinci basamakta sorduğu soruları, kendi kendine ya da başka birine yüksek sesle yanıtlar. Metinde bulunan önemli bilgi listelerini ya da diğer olayları ezbere sesli ya da sessiz olarak tekrar eder.

6. YENİDEN GÖZDEN GEÇİRME (Review)

Öğrenci materyale dönerek bilgiyi yeniden gözden geçirir, organize eder. Hatırlayamadığı, anlayamadığı, yanıtlamakta güçlük çektiği yerleri yeniden okur ve soruları tekrar yanıtlar.

B. Metin Başlığı- İçeriği İlişkisi

Metnin başlığı, metnin içeriğinin özeti / aktarıcısı olarak düşünülür ve okuyucuya metni okumaya başlamadan önce başlık verilerek metinde yansıtılacak içeriği kavramaya yardımcı olacak biçimde başlıkta yer alan sözcüklerin çağrışım yapması sağlanır ve böylece okuma süreci bir ön hazırlıkla kolaylaşmış olur.

C. Soru Sorma Stratejileri

Doğru zamanda doğru sorular sorularak okuduklarımızı daha iyi anlayabiliriz. Sorular iki düzeyde incelenebilir:

1. Düşük Düzey:

Hatırlama soruları; Kim?, Ne?, Ne Zaman?, Neden?, Nasıl?

2. Üst Düzey:
 - a. Sözcük Tanımları:
 - Yazar bu sözcüğü hangi anlamda kullanmıştır?
 - Bu metinde sözcüğün anlamı değişmekte midir?
 - b. Genelleme:
 - Bu duruma hangi olaylar sebep oldu?
 - Bu olaylar hangi değişikliklere sebep oldu?
 - c. Değerlendirme:
 - Bu konu hakkında söylenenlere katılıyor musunuz?
 - Bu düşünceyi kimler destekler?
 - ç. Çeviri:
 - Bu metni kendi cümlelerinizle ifade ediniz.

Ç. Şema Oluşturma Stratejisi

Bu strateji, bilgiyi hatırlama, bilgiler arası ilişkiyi görme ve organize etme becerilerini geliştirir. Güdüyü ve okumaya kişisel katılımı artırır. Metni tekrar okumaya teşvik eder. İki basamaktan oluşur:

1. Metni okuma: Öğrenciler ana ve yardımcı düşünceleri not alarak metni okurlar.
2. Şema oluşturma: Okunan metne ilişkin bir resim veya şema oluşturulur.

D. Özetleme Stratejisi

Amaç, metin içeriğinin kavranması ve metnin kazandırdığı bilgilerin kalıcılığının sağlanmasıdır. Özetlerken izlenecek basamaklar şunlardır:

1. Metni oku
2. Önemli yerleri seç
3. Kendi cümlelerinle ifade et
4. Cümleler ve paragraflar arasında bağlantı kur
5. Özeti uzunluğunu ayarla

E. RAP Stratejisi (Read - Ask - Paraphrase)

1. Oku (Read): Öğrenci sesli ya da sessiz, tek başına ve eşli metni okur
2. Ana düşüncenin ne olduğunu sor (Ask what the main idea is): Öğrenci ana düşüncenin ne olduğunu, ana fikri destekleyen yan düşünceleri ve detayları tespit eder.
3. Kendi cümlelerin ile açıkla (Paraphrase): Bilgi okuyucunun kendi cümleleriyle yazılı veya sözlü olarak ifade edilir.

XII. The Call Of The Wild Öyküsü 1. Kavrama Testi

TEST 1

1- Read the story introduction on the first page of the book and the back cover. Are these sentences true (T) or false (F)? (1 pt each)

- a- Buck had an easy life in California.
- b- Buck runs away to the Yukon.
- c- Men found gold in the Yukon in 1897.
- d- Buck learns to pull a sledge over the snow.
- e- It dangerous for a dog to fall down in a fight.
- f- Buck learns slowly.

2- What is going to happen in the story? Can you guess? For each sentence, circle Y (Yes) or N (No). (1 pt each)

- a- Buck goes home to California Y/N
- b- Buck is killed by another dog. Y/N
- c- Buck kills another dog Y/N
- d- Buck learns to hate all men Y/N
- e- Buck learns to love a man Y/N
- f- Buck run away to live with the wolves in the forest Y/N

3- Answer these questions. (2 pts each)

- a. Where did buck live until he was four years old?
- b. Why did Manuel steal Buck from Mr. Miller?
- c. How did the fat man make Buck obey him?
- d. Who bought Buck?
- e. How did Buck travel from Seattle to the North?
- f. How many other dogs traveled with Buck?
- g. What was the soft white thing that fell from the air?

4- Choose the best question-word for these questions and then answer them. (2 pts each)

How / What

- a.....was curly killed
- b.....did Buck learn to work in a harness
- c.....did Perrault have to take to Danson City
- d.....did the dogs sleep in the snow
- e.....did Dave do to Buck when he pulled the wrong way
- f.....did the dogs eat
- g.....did Buck get more food

5- Are these sentences true or false? Rewrite the false ones with the correct information.

(2 pts each)

- a. Spitz often tried to start a fight with Buck
- b. The Indian dogs fought because they were angry
- c. Perrault fell through the ice twelve times
- d. Buck had hard feet
- e. Dolly saved Buck when Francois tried to kill him
- f. Buck wanted to be lead dog
- g. Spitz broke Buck's front legs
- h. When Spitz fell down sixty dogs jumped on him

6- Can you guess what happens for each sentence circle yes(y) or no (n) (2 pts each)

- a. Buck becomes the new leader y/n
- b. The team works harder after Spitz dies y/n
- c. Francois and Perrault sell buck y/n
- d. The dogs rest for two weeks after their next journey y/n

7- Who said this and to whom? (2 pts each)

- a. How could we live without a tent?
- b. Dogs are lazy and you have to whip them

- c. Don't listen to that man
- d. Why don't you pull hard -then nobody will whip you?
- e. Only somebody very stupid would cross the white river here
- f. I'm going to Dawson

8- Match these halves of sentences about Buck and Thornton. (1 pt each)

- a. Buck liked to take Thornton's hand in his mouth
- b. Buck wanted to answer the call of the wild animals
- c. One day Thornton told buck to jump
- d. Buck attacked a man called Burton
- e. When Thornton was thrown out of his boat into the river
- f. Buck pulled a sledge with 350 kilos on it
- g. Buck jumped into the river with a rope and saved him
- h. to win Money for Thornton
- i. but everytime he went into the forest he came back
- j. when Thornton talked to him
- k. Because he saw Thornton in danger
- l. and Buck tried to jump 100 meters down into the river

XIII. The Call Of The Wild Öyküsü 2. Kavrama Testi

TEST 2

A. Use the chart to make sentence about Buck's life in the north (3 pts each)

Buck learnt to ...

Wear a harness	When he wanted to drink.
Dig a hole in the snow	Because his feet were still soft
Eat his fish quickly	To pull a sledge
Steal food	To sleep in
Break the ice on water holes	Because it was in his blood
Fight like a wolf	Before the other dogs stole it
Wear little shoes	Because he was always hungry.

C. What did you think about the characters in this story? Were they nice or nasty, clever or stupid? Did you feel sorry for any of them? Were they brave? Choose some characters, and complete some of these sentences. (1pt each)

Buck/the fat man/Manuel/François/Pereault/Hal/Mercedes/john Thornton

1. I feel sorry for _____ because _____.
2. I think _____ was right/wrong to _____.
3. I think _____ did a very bad/good/brave thing when _____.
4. I think _____ did a very clever / stupid /brave thing when _____.
5. I think _____ was stupider/ nicer/ nastier than _____ because _____.

D. This conversation between Hal and Mercedes is in the wrong order. Write it out in the correct order and put in the speakers' names. Hal speaks first (number 3) (2 pts each)

1. _____ 'we all have to work. Life is like that in the north.'
2. _____ 'they won't fall off now. We 've got much less luggage now that half the dog food is finished. We 're not going to have enough to get us to Dawson'
3. _____ 'you can't ride on the sledge, Mercedes. The dogs are to tired'
4. _____ 'I felt sorry for them poor things'
5. _____ 'But I'm tired too, and I'm your wife. You shouldn't make me work'
6. _____ 'I wish we'd never come to the north. you don't know any thing. You can't even pack the sledge'
7. _____ 'Well you keep moving things, and then they fall off!'
8. _____ 'If you felt really sorry for them, you'd get off the sledge and walk!'
9. _____ 'That's because you gave the dogs too much when we started!'
10. _____ 'Well, I won't get off. You can't make me!'

E. Use these words to fill in the gaps in this letter that Matthewson wrote to his wife. (1 pt each)

bar, below, break, dogs, dollars, frozen, harnessed, ice, kilos, lost, metres, move, over, pull, pulled, sledge, spoke, strong, teeth, win

Dear Marry

I am sorry that I cannot send you any more money yet, and all because of a dog! This is what happened. I was in a _____ with some men when we started to talk about _____.

A man called Thornton said that his dog could pull a _____ with tree hundred and fifty _____ on it, and I said that I would give him a thousand _____ if his dog could do that but first the dog must _____ the sledge out when it was _____ to the ice, and the then _____ it a hundred metres _____ the snow. If Thornton _____, he

was going to give me a thousand dollars. I was sure that I was going to _____, so in the end we made it fourteen hundred dollars. We _____ Buck, Thornton's dog, to my sledge. He looked intelligent, healthy and as _____ as a horse. But it was 50° _____ zero and the sledge was frozen to the _____, so I thought that my money was safe. But there is something very strange about that man and his dog.

Thornton _____ quietly to Buck; the dog took Thornton's hand between his _____ and then let go and started to pull. He _____ harder and harder, and suddenly, I saw the sledge start to _____. That dog pulled it a hundred _____, and so I lost my money!