

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİMDALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**AKTİF ÖĞRENME TEKNİKLERİNİN
İNGİLİZCE DİLBİLGİSİ
KURALLARINI UYGULAMA BECERİSİ
ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

Özgür KILIÇ

**İzmir
2006**

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİMDALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**AKTİF ÖĞRENME TEKNİKLERİNİN
İNGİLİZCE DİLBİLGİSİ
KURALLARINI UYGULAMA BECERİSİ
ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

Özgür KILIÇ

**Danışman
Prof. Dr. Kamile Ün AÇIKGÖZ**

**İzmir
2006**

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Aktif Öğrenme Tekniklerinin İngilizce Dilbilgisi Kurallarını Kullanma Becerisi Üzerindeki Etkileri” adlı çalışmamın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım yapıtların kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara gönderme yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

13 Temmuz 2006

Özgür KILIÇ

TUTANAK

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün/...../..... tarih ve sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin maddesine göre Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Özgür Kılıç' ın “Aktif Öğrenme Tekniklerinin İngilizce Dilbilgisi Kurallarını Uygulama Becerisi Üzerindeki Etkileri” konulu tezi incelenmiş ve aday/...../..... tarihinde, saat’da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezinin savunmasından sonra dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından jüri üyelerince sorulan sorulara verdiği yanıtlar değerlendirilerek tezin olduğuna oy ile karar verildi.

BAŞKAN

ÜYE

ÜYE

ÜYE

**YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ TEZ VERİ
FORMU**

Tez No: _____ **Konu Kodu:** _____ **Üniv. Kodu:** _____

Tezin Yazarının

Soyadı: Kılıç **Adı:** Özgür

Tezin Türkçe Adı: Aktif Öğrenme Tekniklerin İngilizce Dilbilgisi Kurallarını Uygulama Becerisi Üzerindeki Etkileri

Tezin İngilizce Adı: The effect of active learning on the skills of using English Grammar

Tezin Yapıldığı

Üniversite: Dokuz Eylül **Enstitü:** Eğitim Bilimleri **Yıl:** 2006

Diğer Kuruluşlar:

Tezin Türü:

- | | | | |
|------------------------|--------------------------|-------------------------|--------|
| 1. Yüksek Lisans: | <input type="checkbox"/> | Dili: | Türkçe |
| 2. Doktora: | <input type="checkbox"/> | Sayfa Sayısı: | 98 |
| 3. Tıpta Uzmanlık: | <input type="checkbox"/> | Referans Sayısı: | 89 |
| 4. Sanatta Yeterlilik: | <input type="checkbox"/> | | |

Tez Danışmanının

Unvanı Adı Soyadı: Prof. Dr. Kamile Ün Açıkgöz

Türkçe Anahtar Sözcükler:

1. Aktif Öğrenme
2. İngilizce Dilbilgisi Kuralları

İngilizce Anahtar Sözcükler:

1. Active Learning
2. English Grammar Rules

Tarih: _____

İmza: _____

TEŞEKKÜR

Bu araştırmada; Aktif öğrenmenin İngilizce dilbilgisi kurallarını uygulama becerileri üzerindeki etkileri inceledim. Araştırmayı gerçekleştirilebilmek için bir çok kişinin desteğini gördüm.

Araştırmayı gerçekleştirdiğim, Buca Mimar Kemalettin İlköğretim Okulu Müdürü, Müdür Yardımcıları ve öğretmenleri çok fazla destek oldular, kendilerine sonsuz teşekkürler ediyorum. Ayrıca, çalışmakta olduğum 85.Yıl Anadolu Lisesi Müdürü, Müdür Yardımcısı ve öğretmenlerinin de desteklerinden ötürü teşekkür ediyorum.

Yüksek Lisans Öğrenimim boyunca, beni her açıdan destekleyen arkadaşlarıma, özellikle Sayın, Emel Uyar Uslan ve Dilek Mardan arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışma boyunca sık sık rahatsız etmek durumunda kaldığım, Sayın, Araç. Gör. Arzu Güngör Kılıç ve Duygu Çetingöz' e desteklerinden ötürü, ayrıca her zaman değerli görüşlerinden faydalandığım, hocalarım; Yrd. Doç Dr. İrfan Yurdabakan, Yrd. Doç.Dr. Halim Akgöl, Yrd. Doç Dr. Vesile Yıldız ve Yrd. Doç.Dr. Uğur Altunay' a teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırma verilerini, çözümlenmede yardımcı olan Sayın, Araştırma Görevlisi Murat Ellez' e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek Lisans konusunda beni motive eden, maddi manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, sevgili anne, baba ve kardeşime, sevgilerimi sunuyorum.

Araştırmamda bana yardımcı olan, beni büyük bir sabırla destekleyen, gerçekten eğitim için kendisini adanmış olan Sayın, Prof. Dr. Kamile Ün Açıkgöz' e ve bazen rahatsız etmek durumunda kaldığım değerli eşleri Sayın, Prof. Dr. Kemal Açıkgöz' e sonsuz teşekkürler ediyorum.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
YEMİN METNİ.....	i
TEZ VERİ FORMU.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
TABLO LİSTESİ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Dilin Tanımı ve Yabancı Dil.....	1
Yabancı Dilin Önemi.....	2
Yabancı Dilin Kültür Açısından Önemi.....	3
Yabancı Dilin Toplumsal-Siyasi	
Açıdan Önemi	4
Yabancı Dilin Ekonomi Açısından Önemi.....	4
Yabancı Dilin Bireysel Açıda n Önemi.....	5
Dünyada ve Ülkemizde İngilizce Öğrenimine	
Verilen Önemin Nedenleri.....	5
Dil Öğretiminde Dilbilgisi (Gramer) Kurallarının Yeri ve Önemi.....	9
Yabancı Dil Becerilerinin Öğretiminde	
Kolaylaştırıcı Etkisi.....	10
Gramerin İletişimi Kolaylaştırıcı Etkisi.....	12
Gramerin Düşünme Sürecine Etkisi.....	12
Gramer Öğretimine Yönelik Yanılgılar.....	13
Gramer i Öğrencilere Doğrudan	
Öğretmeye Gerek Yok mudur?.....	13
Gramer Öğretimi Sıkıcı mıdır?.....	14

Bütün Öğrenciler Gramer Öğrenemezler mi?.....	14
Gramer Öğretimi Dil Becerileri Edinimine Olumsuz Etkide Bulunmakta mıdır?.....	15
Gramer Sadece Cümle Düzeyinde mi Ele Alınabilir?.....	15
Ülkemizde Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili	
Karşılaşılan Sorunlar.....	15
Öğretmen Yetiştirme ve Hizmet İçi Eğitim ile İlgili Sorunlar.....	16
Eğitim Fakülteleri ile İlgili Sorunlar.....	16
Hizmet içi Eğitim ile İlgili Sorunlar.....	18
Ülkemizde Yabancı Dil Öğretiminde Hedef Belirsizliğinin Neden Olduğu Öğretim Programları ile İlgili Sorunlar.....	19
Okulların Fiziksel Özellikleri İle İlgili Sorunlar.....	20
Dil Öğretim Yöntemleri İle İlgili Sorunlar.....	20
Günümüze kadar geliştirilen Dil Öğretim Yöntemleri.....	21
Ülkemizde Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem Sorunu.....	24
Aktif Öğrenme.....	27
Aktif Öğrenmenin Oluşum Süreci.....	27
Geleneksel Öğretim ve Aktif Öğrenmenin Karşılaştırılması.....	28
Aktif Öğrenmede Öğretmen ve Öğrenci Rollerini.....	29
Okullarımızda Aktif Öğrenme Tekniklerini Kullanmamızı Gerektiren Nedenler.....	29
İngilizce Öğretiminde Aktif Öğrenme Tekniklerini Kullanmamızı Gerektiren Nedenler.....	32
Aktif Öğrenme Dilbilgisi Öğretimini	

Amacına Uygun Olarak Gerçekleştirir.....	33
Aktif Öğrenme Her Öğretim Düzeyinde Etkilidir.....	34
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	37
Problem Cümlesi.....	37
Alt Problemler	38
Tanımlar	38
Sınırlamalar.....	38
Sayıtlılar.....	39
Kısaltmalar.....	39
BÖLÜM II: İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	40
Türkiye’ de Yabancı Dil Öğretiminde Aktif Öğrenmeyle İlgili Yapılmış Araştırmalar.....	40
Yurtdışında Yabancı Dil Öğretiminde Aktif Öğrenme ile İlgili Yapılmış Araştırmalar.....	44
Aktif Öğrenme ile İlgili Türkiye’ de Diğer Alanlarda Yapılmış Araştırmalar.....	48
Aktif Öğrenme ile İlgili Yurt Dışında Diğer Alanlarda Yapılmış Araştırmalar.....	62
BÖLÜM III : YÖNTEM.....	70
Araştırma Modeli	70
Katılımcılar	70
Veri Toplama Aracı.....	71
Başarı Testi.....	71
İşlem Yolu.....	71
Hazırlık Çalışmaları.....	72
Yetiştirme Çalışmaları.....	72
Önölçümler.....	72
Denel İşlemler	72

Sonölçümler	73
Veri Çözümleme Teknikleri.....	74
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM.....	75
Aktif Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Dilbilgisi Kurallarını Uygulama Becerisi Üzerindeki Başarı Açısından Etkisi.....	75
Aktif Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Yabancı Dil Dilbilgisi Kurallarını Uygulama ve Cinsiyet.....	77
BÖLÜM V: SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	80
Sonuçlar ve Tartışma.....	80
Öneriler	81
KAYNAKÇA.....	83
EKLER.....	91

TABLO LİSTESİ

Tablo No	Sayfa No
3.1	70
4.1	76
4.2	77
4.3	77
4.4	78
4.5	78
4.6	79

ÖZET

Bu araştırmanın amacı aktif öğrenmenin ve geleneksel öğretimin İngilizce dilbilgisi kurallarını uygulama becerileri üzerindeki etkilerini ve başarı üzerindeki etkilerin cinsiyet ile ilişkilerini incelemektir.

Araştırmada kontrol gruplu, öntest-sontest deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Deney grubunda Aktif öğrenme, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırma bir ilköğretim okulunda yapılmıştır. Araştırmanın denekleri çalışmaya gönüllü olarak katılan öğrencilerdir.

Araştırma verileri İngilizce Başarı Testi ile toplanmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, varyans çözümlemesi ve kovaryans çözümlemesi kullanılmıştır.

Araştırma sonunda aktif öğrenmenin İngilizce başarısı üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Aktif öğrenme ve geleneksel öğretimin öğrencilerin İngilizce başarısı üzerindeki etkileri cinsiyete göre farklılıklar göstermediği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Aktif Öğrenme, İngilizce Dilbilgisi Kuralları

ABSTRACT

The purpose the present research is to investigate the effects of active learning and traditional methods on students' achievement in use of English Grammar Rules and the correlation between achievement and gender.

Pretest-posttest experimental research design with control group has been used in the research. Active learning has been used in experimental group, traditional teaching methods in control group. The research has been conducted at a primary school. The students have been chosen among the volunteer learners.

Data has been gathered by an achievement test. Mean, Standart Deviation, *t*-test, Analysis of Variance and Covariance have been used in the analysis.

At the end of the research it has been found out that active learning is more effective than traditional method on English achievement. It has also been found out that the effects of the active learning and traditional methods on students' English achievement do not differ significantly according to students' genders.

Key Words: Active Learning, English Grammar Rules

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu araştırmada, aktif öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin, İngilizce dilbilgisi kurallarını uygulama becerisi üzerindeki etkileri başarı açısından değerlendirilmiş ve başarı üzerindeki etkilerin cinsiyet ile ilişkileri incelenmiştir. Bu bölümde araştırma ile ilgili problem durumu, araştırmanın; amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemleri, sayılıları, sınırlılıkları, kısaltmaları ve araştırma ile ilgili tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Bu bölümde, yabancı dil öğretimi, yabancı dil öğretiminde İngilizce' ye verilen önem, dilbilgisi öğretiminin önemi, ülkemizde yaşanan yabancı dil öğretim sorunları ele alınmış özellikle yöntem sorunu üzerinde durulmuş ve çözüm için önerilen aktif öğrenme tanıtılmıştır.

Dilin Tanımı ve Yabancı Dil

Doğan Aksan' ın ifadesiyle; “dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir” (Aksan, 1977:55).

Dilaçar (1968:28)' a göre dil, bireyler arasında anlaşmayı sağlayan toplumsal bir sistemdir.

Krahe' e göre dil, düşünen insanın yaratıcılığı tarafından oluşturulmuş, biçimlendirilmiş, konuşulan ve yazılı hale getirilen doğal bir nesnedir (Tonbul, 2001:1).

“Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese; seslerden örülmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir”(Ergin,1995:7).

Yukarıdaki tanımlardan yola çıkarak özetle dil, insanoğlunun icat ettiği, yaşamasını sürdürebilmesi için gerek duyduğu, günlük yaşamında en çok kullandığı, kimi zaman bir takım parçalarını değiştirdiği veya onardığı, gelecek nesiller için özenlice koruduğu, kendini ve yaşadığı toplumun dünya ile bağlantısını kurmasını sağlayan birçok sistemi içeren, karmaşık bir sistemdir şeklinde tanımlanabilir.

İnsanı dış dünyaya bağlayan onun sosyal bir canlı olmasını sağlayan en önemli araç dildir. Dil öğrenimi insanın ilk çocukluk çağından başlayarak devam eder. İlk öğrenilen dile anadil daha sonra öğrenilenlere ise yabancı dil denir. Başka bir ifadeyle yabancı dil, anadilin dışındaki dilin adıdır.

Yabancı Dilin Önemi

İnsan dilden, dil düşünceden, düşünce kültürden ve kültürde uygarlıktan ayrı düşünülemez. Dilsiz bir insan olmadığı gibi insansız bir dilde olamaz. Dilde kültür gibi toplumun ortak bir ürünüdür. Dil bu anlamda insanların yüzlerce yıllık emeği sonucu ortaya çıkan ve geleceğe daha zenginleşmiş şekilde aktarılacak bir değerdir. Bu değer bilincinde olan insanoğlunun M.Ö. 500 yıllardan; Romalılar döneminden

beri yabancı dil öğrenmeye çalıştığı, Yunanca öğrenmek isteyen zengin Romalıların Yunanlı hoca tuttıkları, evlerinde Yunanca konuşan köleler ve hizmetçiler çalıştırdıkları bilinmektedir. Roma İmparatorluğu' nun yayılması ile Latince tüm Avrupa' da uzun süre resmi dil olarak kullanılmış ve yabancı dil olarak Latince öğrenim çabaları hız kazanmıştır. 18.yy.' dan itibaren ise modern diller okullarda öğreilmeye başlanmıştır.

Günümüzde yabancı dil öğrenimi daha da önemli hale gelmiştir. Bunun en önemli nedeni teknolojik ve bilimsel gelişmelerin yarattığı iletişim alanındaki gelişmelerin toplumlar arasındaki sınırları ortadan kaldırmasıdır.

Yabancı dil bilgisi değişik ülke insanların bilgi, deneyim, düşünce ve duygularını birbirleriyle en kısa yoldan paylaşabilmelerine yardımcı olmakta, dolayısıyla bireylere eğitimlerinde, meslek çalışmalarında ve günlük yaşamlarında pratik yararlar sağladığı gibi toplumların gelişmelerini de sağlamaktadır.

Görüldüğü gibi, yabancı dil öğrenimi 25 yüzyıldır uğraşılan bir çalışma alanı olmuştur. İnsanlarca, her zaman gereken önemini korumuştur. Aşağıda yabancı dil öğreniminin önemi birkaç farklı açıdan ele alınmıştır.

Yabancı Dilin Kültürel Açıdan Önemi

Kültür, insanların yüzlerce yıllık yaşantılarının ürünü olarak ortaya çıkmış yaşam tarzıdır. Kültürde dil gibi toplumun ortak bir iletişim aracıdır. Her dil insanlarla, kişilerle, gelenek ve göreneklerle, aileyle, eğitim ve dinle, devlet ve kurumlarla, çevre ve dış dünya ile iç içedir. Yabancı dil öğrenirken, ister istemez dili öğrenilmekte olan ülkeye ait kültürel özelliklerde öğrenilir.

Yabancı dil öğrenen kişi diğer ülke kültürlerini de tanıdığından zengin bir düşünce dünyasına girer. Kişi evrensel ahlaki değerler geliştirme imkanı yakalar. Duygusal davranışları daha da olgunluk kazanır. Kısaca, uluslar arası görüş sahibi olan kişide kapsamlı kişilik gelişimi oluşur.

Yabancı Dilin Toplumsal ve Siyasi Açından Önemi

Modern iletişim araçları, toplumsal ilişkilerin giderek yoğunlaşmasına ve tüm toplumların dışı açılmalarını sağlamıştır. Dünya genelinde birbiriyle etkileşimde bulunmayan ülke veya toplum yok denecek kadar azdır. Toplumlar arası ilişkiler aslında diller arasındaki ilişkilerdir. Bu bakımdan ortak kullanılan bir dil bilmek son derece önemlidir.

Ülkeler arasında yaşanan yoğun olumlu ve olumsuz ilişkiler birçok ülkeler arası birliğin, örgütün ve federasyonun kurulmasına sebebiyet vermiştir (UNESCO, EU, UN, NATO, OECD). Türkiye’ de bu uluslararası yapılanmaların bazılarında üyedir. Diğer devletlerle siyasi ilişkilerin etkili şekilde yürütülebilmesi için ortak bir yabancı dile gereksinim duyulmaktadır. Bu bakımdan da yabancı dil öğrenimi çok önemlidir.

Yabancı dil öğretiminin amacı, öğrencilere kendi toplumu dışındaki ülkelerin; sosyal, ekonomik ve kültürel hayatlarını ve kuruluşlarını öğrenme imkanı yaratmak, dünya bütünlüğünü ve birliği görüşünü kuvvetlendirmek, diğer uygarlıklardaki değerleri tanıma imkanı yaratmak olduğundan ötürü evrensel değerleri olan, insancıl, kendisiyle ve çevresindekilerin tümüyle barışık kişiler yetiştirmektir.

Yabancı Dilin Ekonomi Açısından Önemi

Günümüzde ülkeler arasında bilgi ve teknoloji temeline dayalı rekabetçi ekonomik çatışmalar da mevcuttur. Dünya pazarlarında ekonomik güç elde edebilmek için ülkeler bilimsel ve teknolojik bilgiye hakim olmak zorunda ve diğer ülkelerdeki bilimsel gelişmeleri sürekli izlemek durumundadırlar buda ancak yabancı dil sayesinde gerçekleşebilir.

Daha nitelikli insan kaynaklarına sahip olmakta, ülke ekonomisi açısından önemli bir noktadır. Nitelikli işgücü yetiştirme çalışmalarında yabancı dil öğrenimi önemli bir unsurdur.

Yabancı Dilin Bireysel Açıdan Önemi

Yapılan bilimsel çalışmalarda; iki dil bilen kişinin, üretici düşünce ve karşılaştırmalı düşünce alanında, tekdil bilen kişiden üstün olduğu ayrıca sözel zekasının tek dil bilen kişiden üstün olduğu kanıtlanmıştır(Pekmezciler & Durukafa, 1996).

Yabancı dil öğrenimi kişiye zihinsel esneklik ve zihinsel becerilerin oluşumunda çeşitlilik sağlar. Yabancı dil öğrenimi kişilere biliş-üstü stratejiler kullanımı konusunda, sentez ve değerlendirme yapma sürecinde daha etkin olmalarını sağlar. Problem çözme becerilerine ve yaratıcı düşünce gelişimlerine olumlu etkide bulunur. Ayrıca yabancı dil bilmek özgüven kazandırır. Zenginleştirilmiş öğrenme yaşantısından ötürü kişinin ufku genişler.

Yabancı dil öğrenimini kariyer tamamlama çalışmalarında da kullanılmaktadır. Tüm dünyada yabancı dil bilmek iyi bir mesleki kariyer için gereklidir.

Yabancı dil öğrenimi son yıllarda da ülkemizde üzerinde çokça durulan bir konudur. Özellikle İngilizce öğrenimi ön plandadır, aşağıda İngilizce' nin yabancı dil öğretiminde diğer dillerden daha çok tercih edilmesinin nedenleri yer almaktadır.

Dünyada ve Ülkemizde İngilizce Öğrenimine Verilen Önemin Nedenleri

Türkiye' de İngilizce öğreniminin öneminden söz ederken İngilizce' nin günümüzde dünya çapında kazanmış olduğu önemden söz edilmelidir. Küreselleşen

dünyamızda en önemli dil İngilizce olmuştur. İngilizce' nin bu denli gelişmesindeki nedenler; siyasal ve ekonomik gelişmeler ve bilgiye ulaşım sürecidir.

İngilizce' nin kullanımını arttıran diğer bir neden ise Endüstri Devrimi'dir . Endüstri Devrimi'nin birçok icadı İngiliz kökenlidir ve 1800 yılında tekstil ve madencilik alanlarında dünya lideri olan İngiliz firmalar dış dünyaya açılmışlardır. Bu da Britanya'ya “dünyanın atölyesi” ünvanını kazandırmıştır. Bu başarıların dilbilimsel sonuçları kendini çok geçmeden göstermiş ve teknolojik ve bilimsel yeni gelişmelerle birlikte yeni terimler doğmuş ve İngilizce' ye binlerce yeni kelime katılmıştır. Fakat bundan da önemlisi bu gelişmeler diğer ülkelere de ulaşmış ve bunları takip etmek isteyen yabancıların İngilizce öğrenmesini zorunlu kılmıştır. İngiltere'deki bu devinim, kıtadaki birçok bilim adamının İngiltere'ye gelmesine ve çalışmalarını burada sürdürmesine de yol açmıştır.

Dünyada' ki siyasal gelişmeler 21.yy.' da daha da ağırlık kazanmıştır. Britanya İmparatorluğu'nun büyümesiyle İngilizce gereken öneme sahip olmuş ve bununla birlikte Birinci ve İkinci Dünya Savaşları'ndan sonra gücünü yitiren Britanya İmparatorluğu'nun görevini devralan ABD ile İngilizce kullanımını ve yayılımını daha da hızlandırmıştır.

İngilizce, tarihsel gelişmelerin sonucunda uluslararası ilişkiler, medya, uluslararası taşıma, uluslararası güvenlik ve iletişim yoluyla yayılmıştır. Bugün uluslararası ilişkilerde İngilizce kullanılır. Bilimsel, sanatsal ya da politik toplantılarda dünyanın her yerinden gelen katılımcıların ortak bir dil varlığının pratikliğine ihtiyaçları vardır. Son yıllarda özellikle Avrupa'da İngilizce yanında diğer diller de iletişim dili olarak kullanılmaya çalışılsa da İngilizce' nin tüm dünyada bir iletişim dili (lingua franca) olduğu gerçeği yadsınamaz.

Çağımız, küreselleşme adı altında dünyanın tek millet ve tek kültür varlığına doğru ilerlediği çağdır. Küreselleşme olgusu geniş perspektifte değerlendirilmesi gereken bir konudur, olumlu ve olumsuz yönleri bulunmaktadır fakat hepimizi bu dünya denilen büyük köyün vatandaşı durumuna getirmede iletişim araçları son

derece etkilidir. Türkiye’ de artık internetle tanışan ve bu yolla bilgi edinen insan sayısı artmaktadır. İnternet veya diğer iletişim araçlarından en iyi şekilde yararlanmak isteyen kişiler mutlaka en az bir yabancı dile gereksinim duymaktadırlar. Yapılan araştırmalarda; dünyadaki web sitelerinin % 78’inin İngilizce olduğu saptanmıştır. İngilizce artık kültür aktaran bir araç haline gelmiştir. Çok kültürlülüğe açılan kapı İngilizce’ den geçmektedir.

Uluslararası ulaşım ve güvenlikte kullanılan kısaltmalar yine İngilizce kökenlidir. Bilimsel araştırmalar çoğunlukla bu dilde yapıldığından ya da bu dile çevrildiğinden eğitimde de bilgiye erişmek amacıyla kullanılan dil İngilizce’ dir. (Crystal,1997:9).

Ülkemiz uzun bir süredir Avrupa Birliği’ ne üye olmak için çabalamaktadır. Son dönemde ise artık karşılıklı müzakereler başlamış bulunmaktadır. Avrupa standartlarına her alanda ulaşmak için çaba gösterilmeye çalışılmaktadır. Eğitim alanında da yapılan yenilikler tamamıyla Avrupa Birliği’ ne uyum sağlama süreciyle ilgilidir.

Avrupa Birliği kavramının temelinde üst kimlik olan Avrupa Yurttaşlığı olgusu yer almaktadır. Birliğe üye olan devletlerin yurttaşları aynı zamanda birer Avrupa yurttaşı olarak nitelendirilmektedir. Bu niteliği taşıyan bireyler, her şeyden önce çok dilli ve çok kültürlü kişiler olmak durumundadır. Bu da artık tek yabancı dil öğretimine dayalı okul programlarının bırakılmasına yol açmıştır. Birliğe üye olan devletlerde en az iki yabancı dil eğitime dayalı programların uygulanmasına başlanmıştır. Çok dillilik ve çok kültürlülük, birliğe üye olan devletlerin yurttaşlarının iletişim, hoşgörü ve uzlaşmaya dayalı birlikteliğini sağlamanın önkoşulu olarak kabul edilmektedir ve anlaşılacağı üzere birliğin temelinde eğitim, özellikle de yabancı dillerin eğitimi yer almaktadır. Bu çalışmalar paralelinde, 2001 yılı Avrupa Diller Yılı, 26 Eylül günü Avrupa Diller Günü ve 2003 yılı Kültürler Arası Eğitim Yılı olarak belirlenmiştir.

Avrupa Birliğine üye olan ülke vatandaşlarının % 44' ü ana dillerinin yanı sıra başka bir dili daha konuşabilmektedir. Anadillerinin yanı sıra başka bir dil öğrenmek isteyenlerin %69' u İngilizce, % 37' si Fransızca, % 26' sı Almanca tercih etmektedirler, bu da İngilizce öğreniminin önemine ait somut bir bulgudur. (Sönmez, 2003)

Avrupa Birliğe' ne bağlı ülke okullarının diplomalarının denkliğine yönelik düzenlemeler de yapılmaktadır. Avrupa Birliği' nin desteklediği Lingua, Erasmus, Sokrates, Comenius ve Leonardo gibi projeler öğrenci ve öğretmen değişimini amaçlamaktadır. Bu projeler Türkiye' yi de kapsamaktadır. Yüksek öğretim ve orta öğretimdeki öğrenciler ve öğretmenler bu değişim programlarına katılmaktadırlar. Tüm bu etmenler eğitimin genel yapısı içinde yabancı dillerin eğitiminin ne denli önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir. İleriki günlerde İngilizce' nin yanında bir diğer yabancı dilleri de yaygın olarak öğretme zorunluluğu duyulacak.

Bugün, Türkiye' de gençlerin iş bulma konusunda önlerindeki engellerden biride İngilizce' dir. İngilizce ile ilgili hiçbir işletim sistemi olmayan işyerleri dahi İngilizce bilen gençleri tercih etmektedirler.

Tüm ayrıntılarıyla önemi ifade edilen İngilizce, özellikle okullarımızda öğretilirken birçok sorunlarla karşılaşmaktadır. Dersler, dil öğretimi ağırlıklı olarak dilbilgisi (gramer) öğretimi şeklinde gerçekleşmekte ve gerçek amacından uzak dilbilgisi öğretiminden ötürü, bazı çevrelerce; başarısızlığın nedeni gramer öğretimymiş gibi algılanmaktadır, oysa gramer öğretimi amacına uygun olarak, etkili bir yöntemle ve işlevsel şekilde yapılırsa, öğrenciler için yabancı dile açılan bir kapı olacaktır.

Yabancı dil öğretim sürecinde dilbilgisi öğretimi son derece önemlidir çünkü dil birçok sistemi içinde barındıran bir sistemdir. Sistemin eşgüdümlü çalışabilmesi açısından kendine özgü geliştirdiği bir takım kuralları bulunmaktadır ve bu, dilbilgisi (gramer) kuralları şeklinde ifade edilmektedir. Yabancı dil öğrenimi de, yeni bir dil sistemiyle tanışmak olduğundan, bu sistemi iyi tanımak dil öğrenmeyi

ve kullanmayı kolaylaştıracaktır, bu da ancak dilbilgisi kurallarının öğrenimiyle gerçekleşecektir. Bir sonraki bölümde, dilbilgisi kurallarının, yabancı dil öğrenim sürecinde, etkililiği hakkında bilgi verilmektedir.

Dil Öğretiminde Dilbilgisi (Gramer) Kurallarının Yeri ve Önemi

Gramer ile ilgili çalışmaların tarihi çok öncelere dayanır bu da gramerin dilin önemli unsurlarından biri olduğunu ortaya çıkarmaktadır çünkü bir sistem içinde işlemeyen, kuralları olmayan bir dilden söz etmek mümkün değildir. Günümüze kadar da gramer öğretimi ile ilgili birçok tartışma konusu ortaya atılmıştır bunlarla ilgili açıklayıcı bilgiler bir sonraki bölümde yer almaktadır.

Gramer ile ilgili ilk çalışmalar incelendiğinde eski yunanlılar zamanında başladığı görülmüştür. Gramer çalışmalarıyla yunanlılar “retorik” i geliştirirler bu da onların dilin yapısıyla ilgili mantıki felsefik çerçevede çalışmalarına sebebiyet vermiştir.

Romalılarda ve Yunanlılarda gramer ile ilgili yapılan çalışmalar eski yazıları anlamak üzerine gelişmiştir. Bu sebeple Romalılar ve Yunanlılar daha çok yazılı metinlerle ilgilenmişlerdir. Daha önceki medeniyetler ise dilin söylem kısmıyla ilgilenmiş yazı tekniklerine daha az odaklanmışlardır. Yunan ve Romalıların çabalarına rağmen dünyada ilk olarak gramer örnekleri Hindistan’ da Sankritçe’ de görülmüştür.

Gramer çalışmaları, hızlıca Yunanlılardan Romalılara geçmiştir. Fakat Romalılarda, Yunanlılarda, dillerin birbirleriyle olan ilişkisini bir türlü şekillendirememişlerdir. Bu dilbilimsel gelişme ancak Rönesans döneminde gramer uzmanlarınca gerçekleştirilmiş ve 20. yy’ da karşılaştırmalı dilbilim adını almıştır.

Günümüzde de gramer ve dil öğretimi ile ilgili çalışmalar sürdürülmekte ve yabancı dili en etkili ve en kısa sürede öğretmeye çalışan yeni yöntemler araştırılmaktadır.

Bu çalışmada İngilizce öğretiminde dilbilgisi kurallarını yani İngilizce söylemiyle “gramer” öğretiminin ele alınmasının sebebi, İngilizce öğretiminde gramer öğretiminin yabancı dil becerilerini etkili olarak kullanılmasını sağlayacağına yönelik inançtır. Aşağıda gramerin, dil öğretimindeki etkileri yer almaktadır.

Gramerin Dil Becerilerinin Öğretiminde Kolaylaştırıcı Etkisi

Dil, dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel beceriden oluşmaktadır. Öğrenciler dili etkili olarak kullanabilmeleri için dört temel beceriyi etkili olarak kullanmak zorundadırlar.

İnsanoğlu bir dili öğrenebilmesi için öncelikle o dili işitmesi gerekir. Dil öğrenimi dinlemeyle başlar. Dinleme öğretimindeki amaç, öğrencilerin normal hızla konuşulduğunda, gelen mesajı genel olarak anlamalarını ve o dildeki sesleri tanımlarını, bir bağlam içinde yer alan vurgulama ve tonlamaların neden olduğu anlam değişikliklerinin ayırında olmalarını sağlamaktır (Demirel, 1999:122).

Konuşma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesindeki amaç; dil öğrenen kişinin sorunsuz olarak duygu ve düşüncelerini karşı tarafa sözel olarak iletebilmesi sağlamaktır.

Dil becerilerinden bir diğeri olan “okuma” ise; Hudelson’ a göre bireyin dili temsil eden sembollerle oluşturulan yazılı bir metinle uğraşarak anlam kurduğu bir dil süreci olarak tanımlanmaktadır. Uğraş, okuyucunun metin üzerinde eylemini veya yorum yapmasını içerir. Yorum okuyucunun okumadaki amacından olduğu kadar, geçmiş deneyimlerini, dil geçmişi ve kültürel yapısından etkilenir.(Orr, 1999; Tonbul, 2001:s.6’daki alıntı).

Dil öğrenme becerilerinden, geç ve zor edinilen yazma becerisidir. Kişinin yazılı olarak ifade ettiklerinden dili kullanma becerisi somut olarak görülür. Dört beceriden en son olarak öğretilen beceridir. Çünkü kişi önce dili duyar, duyduklarının benzerini konuşmaya çalışır, daha sonra dilin sembolleri olan harflerden oluşan metinleri okur ve son olarakta yazar. Orr(1999)' un Hudelson' dan aktardığına göre yazma bir bireyin yazılı bir metin oluşturmak için sembolleri kullanarak anlam yarattığı dil süreci olarak tanımlanmaktadır (Orr, 1999;Tonbul, 2001:s.6'daki alıntı).

Dilbilgisi kurallarını iyi bilmek ve etkili kullanabilmek yukarıda belirtilen dört temel beceriyi kullanma açısından son derece önemlidir.

İnsanlar anadillerini öğrenirken gramer yapısını farkında olmadan öğrenirler, oysa ki yabancı dil öğrenimi insanın bilincinin en etkin olmaya başladığı dönemde başlar.

Gramer bilgisi bir inşaatın veya bir insanın iskelet sistemi gibidir. Bu iskelet sistemi olmadan dilin de olması mümkün değildir. Bilindiği üzere inşaat yapımında dahi öncelikli olarak binanın iskelet sistemi yapılır ve ekler bunun üzerine inşa edilir. Dilde de aynı şekilde cümle yapıları oluşturulduktan sonra üretim daha da kolaylaşmaktadır ve dilde ortaya çıkan ürünler ise dört beceriyle dışarı yansır.

İnsanlar, dilbilgisi kurallarını iletişim sürecinde farkında olmadan kullanır. Hiç kimse konuşurken zihninde “önce özneyi kullanmalıyım” şeklinde bir yaklaşımda bulunmaz. Zihnimiz otomatik olarak düşüncemizi şekillendirir ve onu karşımızdaki kişinin anlayacağı kodlarda oluşturur.

Dili matematik ile aynı şekilde irdelersek; gramer öğretimini öğrencilere matematik problemi için verilen sorunun formülü gibi nitelendirilebilir; çözüm ellerinin altındadır.

Gramerin İletişimi Kolaylaştırıcı Etkisi

Gramer; insanların dili üretmelerini ve anlamalarını sağlayan bilinçlice öğrenilen fakat bilinçsizce kullanılan bilgidir. Herkesin biran gramer kurallarına uymadan, kendince cümle stilleri veya kelimeler oluşturduğu düşünülse ne kadar büyük bir keşmekeşlik yaşanacağı tahmin bile edilemez, bu da gramerin insanların yaşamlarını kolaylaştıran ne kadar önemli bir araç olduğunu gösterir.

Gramer “dilin adabıdır” dilin doğru ve yanlış kullanımı ile ilgili kuralları içerir. Türkiye’ de bizler “İstanbul ağzını” referans aldığımız gibi İngilizce içinde “Londra ağzı” referans alınır.

Gramerin Düşünme Sürecine Etkisi

İnsan diliyle düşünür. Vygotsky, dil ve düşünce arasında ayrılmaz bir bütünlük olduğunu ifade eder.

Benveniste’ ye göre, her düşünce semboliktir. Her düşünce işaretleri meydana getirir. Düşünce oluşurken sembollerle oluşur bu sembollerle sonuçlanır. Dil en ekonomik sembolizmdir. Düşüncenin işlemleri dilde ifadeyi oluşturur. Düşüncedeki işlemler dilde gramer üzerinde gerçekleştirilir(Alacaklı, 1996).

Düşünce bir içeriktir, dil ise bir şekildir. Dil, sistemi içinde yapılarıyla öz mantığını sunar. Bu bağlamda gramerin; kelimelerin, deyimlerin ve cümlelerin iletişim açısından bir araya getirilmesi olduğu bilgisinden bu organizasyonun mantığa bağlı olduğu ifade edilebilir ve grameri öğrenme ve kullanma insanların daha mantıklı düşünmesine katkı sağlayacağı söylenebilir. Mantık ve organizasyon olmadan düşünme şeklimiz ve ifadelerimiz de düzensiz olacaktır. Kısaca gramerin insanın mantıklı düşünme sürecinde etkin olduğu söylenebilir.

Gramer Öğretimiyle İlgili Yanılgılar

Gramer öğretimi son dönemlerde dünyada dil öğretimi ile ilgili çalışmaların çoğunda ele alınan bir problem olarak görülmektedir. Bazı çalışmalar derlerde, gramer öğretimine daha az önem verilmesi gerektiğini, bazıları ise gramer öğretiminin daha etkili yapılması gerektiğini savunmaktadır. Aşağıda gramer öğretiminin eleştirel olarak ele alındığı görüşler tartışılmıştır.

Grameri Öğrencilere Doğrudan Öğretmeye Gerek Yok mudur?

Yabancı dil uzmanlarının bir kısmı, gramer bilgisinin öğrencilere direk olarak öğretilmesine gerek olmadığını onların bu bilgiyi doğal olarak öğrendiklerini ifade etmektedirler. Bazı yabancı dil öğrenenlerin yabancı dildeki gramer kurallarını doğal olarak, öğretilmeksizin, öğrendikleri doğrudur. Örnek olarak Amerika'ya gelen birçok göçmen kendi başlarına, İngilizce öğrenme konusunda son derece önemli adımlar kat ederler. Bu süreç genç öğrenenler içinde geçerli olabilir. Fakat bu bütün öğrenenler için geçerli değildir. Göçmen olarak gelen gruplar içinde dili kendi başına çok iyi öğrenenler olsa dahi yanlış kullanımlar çoğunluktadır.

Gramer bilgisi öğretmek çok yetenekli öğrenciler için dahi uzun bir süre alabilir. Carol Chomsky, insanların anadilleri için; “kendi dillerinin gramerini daha yeni öğrenme sürecinde olanları vardır” demiştir. Başka bir açıdan da acaba “öğrencilerin grameri doğal öğrenmelerindeki süreç öğretim ile hızlandırılabilir mi?” sorusu ortaya atılmıştır ve araştırma bulguları birçok kaynaktan hareketle bunu değerlendirebilmemize olanak sağlamaktadır (Larsen- Freeman & Long, 1991).

Pienemann (1984) gramer konuları öğretiminde bir araştırma yapmış; gramer konularının direk olarak öğretilen grubun iki hafta içerisinde bir sonraki basamağa geçebildiğini; gramer konularını öğrenmede doğal süreci takip edenlerin ise birkaç aylık süre içerisinde bir sonraki basamağa çıkabilecek duruma geldiklerini saptamıştır. Bu araştırmadan anlaşılacağı üzere direk olarak yapılan gramer

öğretimiyle, yabancı dil gramerini öğrencilere daha kısa süre içerisinde aktarılabilir ve dil öğrenimleri daha hızlı olabilir.

Gramer Öğretimi Sıkı mıdır?

Gramer öğretiminin sıkıcı olduğu düşüncesi; gramerin sadece çokça tekrar ve mekanik alıştırmalarıyla öğretilbileceği düşüncesinden ötürü ortaya çıkmıştır. Gramer öğretimi öğrencilere verilen modele uygun cümleleri anlamsız biçimde tekrar etmelerini istemek veya kuralları hatırlatmak değildir. Bu tip aktiviteler sıkıcı olabilir ve gerekli gramer bilgisini aktarmayabilir. Bu ifade, alıştırmaların bu şekilde hiç kullanılmaması olarak değerlendirilmemeli aksine alıştırmaların anlamlı ve amaca hizmet edecek şekilde düzenlenmesi anlamına gelmelidir. Gramer öğretimi yaratıcılık gerektirebilir ve öğretim süreci sıkıcı olmamalıdır.

Bütün Öğrenciler Gramer Öğrenemezler mi?

Araştırmalar bazı öğrencilerin diğerlerine göre daha analitik öğrenme süreçlerine sahip olduğunu göstermektedir. Hatch (1974)' a göre bazı öğrenciler dil öğrenimine kural öğrenme şeklinde yaklaşırlar. Bu tip öğrenciler hedef dilin doğru fakat kusurlu kullanıcılarıdır. Diğerlerini Hatch, bilgi toplayıcıları olarak değerlendirir; onlar dili akıcı fakat yanlış kullanırlar. Bahsedilen ifadeler, tek başına bütün öğrencilerin grameri öğrenebilir öğrenemeyecekleri konusunda net bir açıklama getirememektedir. Öğrencilerin dil öğrenimine farklı yaklaşımları olduğu doğrudur fakat bazı öğrencilerin gramer öğrenemedikleri konusunda bir araştırma henüz yapılmış değildir. Öğrencilerin farklı güçlü ve zayıf oldukları yönler vardır. Açık olan şudur ki; bütün öğrenciler gramer öğrenebilir, bunun delili ise anadillerini öğrenmiş olduklarıdır. Gramer de bundan farklı bir şey olmadığına göre bütün öğrencilerin farklı hızda da olsa grameri öğrenebileceğini savunulabilir. Çoğu araştırma bulguları da bunu destekler niteliktedir.

Özetleyecek olursak; eğer iyi şekilde öğretilirse, bütün öğrencilerin gramer öğrenebileceklerdir. Herriman (1994)' a göre gelişim psikolojisi açısından

metalinguistik farkındalık 5-7 yaş düzeyinde başladığından ötürü çocuklar dahi grameri kolaylıkla edinebilirler.

Gramer Öğretimi Dil Becerileri Edinimine Olumsuz Etkide Bulunmakta mıdır?

Gramer sanki durağan bir bilgiymiş gibi öğretilir. Bir süreç olarak ta ele alınabilir. Yabancı dil öğretmenleri; eğer öğrencileri gramer kurallarını çok iyi bilip de bunu kullanamıyorlarsa, bundan hoşnut olmamalıdır. Öğrenciler için amaç; gramer bilgilerini bilinçli olmayarak, iletişim amaçları için kullanmalarıdır. Her beceri öğretimi açısından bu hedefe ulaşmak işe yarar.

Gramer Sadece Cümle Düzeyinde mi Ele Alınabilir?

Gramer sadece cümle düzeyinde işlem görmez. Sözdizimi, kelime sırasını dil izin verdiği sürece şekillendirir. Gramer cümle üstü söylemi de etkilemektedir. Örnek olarak “past tense” veya “present perfect “tense kullanımıyla ilgili her seçim cümle düzeyinde açıklanamaz. Genellikle, konuşmacının seçimi söylem metnini irdeleyerek anlaşılabilir. Öğrencilere grameri cümle bazında öğretmek yanlış olur. Grameri sadece söylem boyutuyla ele almakta yanlış olur.

Ülkemizde Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Karşılaşılan Sorunlar

Ülkemizde yoğun bir yabancı dil öğrenme-öğretme çabası göze çarpmaktadır. Ancak bu sürecinin verimli bir şekilde gerçekleştiğini söylemek oldukça zordur çünkü Türkiye’ de bir öğrenci liseyi bitirene kadar ortalama 1400 saat İngilizce dersi görmekte olduğu halde İngilizce’ yi etkili şekilde kullanma becerisini bir türlü elde edememektedir.

İngilizce öğretiminde başarısızlığın nedenleri ve çözüm önerileri, ülkemizde Cumhuriyet Dönemini kapsayan eğitim tarihinde en çok ele alınan konulardan biridir ve birçok araştırmada, sempozyumda ve konferansta irdelenmiştir. İngilizce öğretimi ile ilgili birçok sorun bulunmaktadır. Bu çalışmada, özellikle yöntem sorununa değinilmektedir çünkü yöntem “amaca ulaşmak için izlenen yoldur” ülkemizde de bu yönde sorunlar bulunmaktadır. Aşağıda, dil öğretimiyle ilgili diğer sorunlara değinildikten sonra yöntem sorunu tüm ayrıntılarıyla ele alınmaktadır.

Öğretmen Yetiştirme ve Hizmet İçi Eğitim ile İlgili Sorunlar

Yabancı dil öğretimindeki başarısızlığın nedenlerinden biri, yabancı dil derslerinin öğretim kurumlarındaki uygulayıcıları durumunda olan öğretmenlerin niteliğidir. Öğretmen niteliği ile ilgili sorunların nedenleri iki alt başlık halinde ele alınmaktadır.

Eğitim Fakülteleri ile İlgili Sorunlar

Yabancı dil öğretmeni yetiştirmek için; 1939 yılında yapılan ilk Milli Eğitim Şurası’nda; gerekirse liselerden sonra bir yıl yabancı dil öğretimi yapılarak öğrenciye kendi alan dilinin öğretilmesi; ancak, bu öğretimin derme çatma, meslekten gelmeyen öğretmenler ile yapılamayacağı ileri sürülmüş; bunun sonucunda ilk olarak yabancı dil öğretmeni yetiştirme girişimleri başlamış ve öncelik İstanbul Üniversitesi ve Gazi Eğitim Enstitüsü’nde olmak üzere, yeni kurulan hemen tüm üniversiteler kapsamında–öğretim süresi iki yıl olan öğretmen yetiştirecek bölümler açılmıştır. Bu okulların öğretim süresi 1962-63 eğitim-öğretim yılında üç yıla, 1978-1979 eğitim-öğretim yılında dört yıla çıkarılmıştır. Söz konusu okulların tümü 20.07.1982 tarihli Kanun Hükmünde Kararname ile yeni açılan üniversitelerin Eğitim Fakülteleri kapsamına alınmıştır (Demircan, 1988: 99-104). Ülkemizde devlet okullarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin büyük çoğunluğu herhangi bir eğitim fakültesinin İngilizce Öğretmenliği Bölümü’nden mezun durumdadır.

Bugüne kadar ülkemizde öğretmen yetiştirme konusunda nitelikten çok niceliğe önem verilmiştir. Başçavuşoğlu(1983), Türkiye’ de yabancı dil öğretmeni yetiştirme konusuna gereken önemin verilmediğini, yürürlükteki uygulamaların ise öğretmenlerin yetersiz ve niteliksiz bir biçimde mezun olmalarına neden olduğunu belirtmiştir.

Yabancı dil öğretmeni yetiştiren Eğitim fakülteleri’ nde birçok sorun bulunmaktadır. Bunlardan biri de ilköğretim ve orta öğretim kurumları içinde ele alınacak olan öğretim programı sorunudur. Maalesef eğitim fakültelerindeki programlar etkili yabancı dil öğretmeni yetiştirme konusunda başarısızdır. Bu konuda Alptekin (1994), Türkiye’ de yabancı dil öğretmeni yetiştiren kurumların genel değerlendirmesini yaparken; hiçbir yabancı dil öğretim programının ezberciliğe dayalı düşünce biçimini kıramadığını, eleştirel düşünen ve karşılaştığı değişik bağlamlardan çeşitli gereksinimlere göre sentetik ya da karşılaştırmalı çözümler üreten ya da uygulamalar geliştiren kişiler yetiştiremediğini dile getirmektedir.

Göktürk’ de (1989:211), benzer bir bakış açısı geliştirmiş ve öğretmenlerin niteliği ile eğitimleri boyunca içinde buldukları ortam arasında “doğru orantı” olduğunu altını çizmiştir. Derslerin, çağdaş dil öğretim yöntemlerinden ve araç-gereçlerinden yoksun bir biçimde yürütüldüğünü belirtmiştir.

Sebüktekin (1981:47), öğrenci gereksinimlerinin yaş gruplarına göre çeşitlilik gösterdiğinin, dolayısıyla öğretmenlerin, karşılaştıkları her öğrenci grubuna ayrı yöntem ve teknikler kullanarak dil öğretmek durumunda olduklarının altını çizmekte, buna karşılık, öğretmenlerin yalnızca ortaöğretim kurumlarında çalışabilecekleri öngörülerek eğitildiklerini; öğretmen yetiştiren kurumların programlarında, öğretmenlerin görev alacakları kurumların çeşitliliğinin göz ardı edilmiş olduğunu, bu durumun da yabancı dil öğretimini olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir.

Ülkemizde eğitim fakültelerinde, genellikle öğrencilere deneme, soru sorma, gözlem yapma ve İngilizce’ yi en etkin bir biçimde öğrenmelerine olanak

verebilecek çeşitli öğretim stratejilerini, içeriğe dayalı yaklaşımla sunamayan, öğrenci özerkliğini ve girişimciliğini destekleyemeyen, öğrenme görevlerini öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde oluşturamayan, öğrencilerin bireysel ve grup çalışmalarında sorumluluk almasını sağlayamayan öğretmenler yetiştirilmektedir.

Hizmet İçi Eğitim ile İlgili Sorunlar

Öğretmen yetiştirme konusu; meslek öncesinden, emekliliğe kadar devam ettirilmesi gereken bir çalışmadır. Kaufman (1992), İngilizce öğretmen adaylarına verilen eğitimin, nedenli iyi olursa olsun, onlara, ancak belli bir süre yetebileceğini belirtmekte ve ana sorunun öğretmen adaylarına “araştırmacı-öğretmen” kimliğinin kazandırılmaması olduğunu söylemektedir. Bunun nedeni öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimin yetersiz oluşudur.

Hizmet içi eğitimin etkili olamamasından ötürü, yeni gelişmeler ışığında öğretmenler bilgilerini yenileyememekte, yeni teknikler, hedefler ve araştırmalar doğrultusunda mesleki beceri, tavır ve yaklaşımlarını değiştirememekte ve mesleki yeterliliklerini arttıramamaktadırlar.

Yabancı dil öğretmenlerinin sorunları ile ilgili yapılan çalışmalardan birinde Tütiniş,(1993) öğretmenlerin sorunları ve beklentilerini araştırmıştır. Araştırmada öğretmenler eğitimleri sürecinde uygulama derslerinde yapılanların gerçek sınıf ortamını yansıtmadığını ve mesleğe başladıktan sonra hizmet içi eğitim anlamında bir destek olmamasının, kendine güvenlerinin azalmasına ve isteksiz olmalarına sebep olduğunu belirtmiştir (Tütiniş,1993;Köyalan, 2004:s.30'daki alıntı). Bu konuyla ilgili yapılmış başka bir çalışmada ise, Koç(1992), bir İngilizce öğretmenin, geleneksel anlayışla yapılan hizmet içi eğitim çalışmalarına, uğraş yaşamı boyunca ancak iki ya da üç kez katılabildiğini ve öğretmenlerin gereksinimleri değerlendirilmeden yapıldığı için, bu uygulamaların işlevsel olmadığını belirtmektedir.

Ülkemizde Hedef Belirsizliğinden Kaynaklanan Yabancı Dil Öğretim Programları ile İlgili Sorunlar

Öğretim programı sorunu özellikle yabancı dil öğrenme hedeflerinin belirsizliğinden veya etkili olarak ortaya konulamayışından kaynaklanmaktadır. Ülkemizde niçin yabancı dil öğreniyoruz sorusunun yanıtı açık değildir. Bu böyle olunca da; “nasıl öğretmeli”, “nasıl öğrenmeli” sorularının yanıtları da havada kalmaktadır. Sorumlular bu sorulara yanıt aramadan, MEB’ in istemleri doğrultusunda, tüm ülke ve her tür okul için, masa başında oturup program hazırlamakta, her koşulda aynı programların uygulanmasını istemektedirler. Bu da programların başarısız olmasına neden olmaktadır.

Başkan’ da (1988:451-467) hedef saptamada gereksinim çözümlemesinin üzerinde durarak Türkiye’ de ulusal çapta bir yabancı dil öğretim politikasının saptanmamış olduğunu, belli bir amacın olmadığını dile getirmiştir. Somut olmayan bir amaç saptanıp, ona hiç uymayan bir yöntemde seçilince, verim oranının iyice azaldığını belirtmektedir. Batıya bağımlılık esiri olduğu için, kendi uzmanlarımızın çıkıp da yerli ve özgün düşünceler geliştiremediklerini; daha doğrusu bunların farkına varan dil hocalarının da fırsat bulup bir şey ortaya koymadıklarını, bir şeyler yapacak uzmanların ise batıda eğitim gördüğü için, veya batı kaynaklı öğretim yaptığı için, kendilerini bir türlü o bağlamdan kurtaramadıklarını, batı modeline aykırı bir şey söylendiği zaman daha baştan kabul etmediklerini ifade etmiştir. Çözüm için Türkiye gerçeklerinden yola çıkmak gerektiğini belirtmiştir.

Okullarımızda tüm dersler açısından programların aşırı yüklü olduğu gözlenmektedir. Bu durum öğretmenler açısından, yenilikçi ve destekleyici sayılacak, ders malzemelerini ve etkinliklerini kullanmak bir yana, normal ders programını tamamlamayı dahi zorlaştırmaktadır. Bu gözlem bizi program sorununa götürmektedir. Devamlı bir koşturmaca ve öğretme çabası içinde görünülmekte fakat buna paralel olarak ne kadar öğrenme gerçekleştirildiği ikinci planda kalmaktadır.

Koç (1991), yabancı dil öğretimindeki başarıyı, okul programlarının çağdaş yöntemlerle düzenlenmesine ve öğretmenlerin bu programlar doğrultusunda yetiştirilmesine bağlamıştır ve bu konuda başarısız olduğumuzu dile getirmiştir.

Okulların Fiziksel Özellikleri ile İlgili Sorunlar

Eğitim kurumlarında yabancı dil öğretimi verimli olarak düzenlenememekte, dersler çağdaş dil laboratuvar koşullarından uzak, dil öğretim yöntemlerinin araç ve gereçlerinden yoksun bir biçimde sürdürülmektedir. Bugün iyi bir dil öğretimi için az sayıda öğrenciden oluşan (15-25 kişilik) derslikler uygundur. Ancak günümüzde ilk ve orta öğretimde 60-70-80 ya da 100 kişilik derslikler bulunmaktadır. Öğrenci sayısının fazlalığı yabancı dili öğretme ve öğrenimine engel olmakta, gösterilen çaba ve harcanan emek boşa gitmektedir.

Ülkemizde yabancı dil öğretimde yaşanan sorunlar bunlarla sınırlı değildir. Öğrenciler derslerden sonra yabancı dil kullanmaktan yoksundurlar. Kullanılan kaynak kitaplarla ilgilide sorunlarda bulunmaktadır. Ayrıca dil öğretimine ayrılan sürede azdır.

Dil öğretimi ile ilgili birçok sorun ele alındı fakat bu çalışmada, özellikle dil öğretim yöntemlerinden kaynaklanan sorunlar üzerinde durulmaktadır.

Dil Öğretim Yöntemleri ile İlgili Sorunlar

Yabancı dil öğrenimi, kişinin ses ve anlamdan oluşan yeni bir dil dizgesinin kurallarını öğrenmesi ve bu kurallar dahilinde dili uygun ve doğru kullanmasıdır. Bir yabancı dili öğrenmek, yani anadilinden başka bir dilde iletişim kurabilmek oldukça karmaşık bir süreçtir. Bu sürecin daha kolay ve etkili hale gelebilmesi için çeşitli yöntemler kullanılmış ve hali hazırda kullanılmaktadır.

Dil öğrenimi ile ilgili çalışmalardaki görüş ayrılıkları ile bunların temelinde yatan dilbilim ve öğrenme kuramlarındaki farklılıklar yabancı dil öğretim yöntemlerine de büyük ölçüde yansımıştır. Bunun neticesinde dönem dönem çeşitli öğretim yöntemleri ağırlık kazanmıştır. Ancak, genelde “yabancı dil öğretiminde yöntem konusu” her zaman tartışma gündeminde kalmış ve bu tartışmalar önemini hiçbir zaman yitirmemiştir. Hatta bazı kişilerce yöntem, yabancı dil öğretimindeki başarı ya da başarısızlığın tek nedeni olarak görülmüştür. Aşağıda öncelikle, günümüze kadar geliştirilen ve uygulanan dil öğretim yöntemleri hakkında kısa bilgi verilmiş ardından da ülkemizde uygulanan yöntemlerle ilgili sorunlara değinilmiştir.

Günümüze Kadar Geliştirilen Dil Öğretim Yöntemleri

Bugüne kadar yabancı dil öğretimi konusunda birçok araştırma gerçekleştirilmiş birçok kuram ve yöntem ortaya çıkarılmıştır. Özellikle dil öğretim yöntemleriyle ilgili gelişmeler, 19.yy.’ da ortaya çıkmıştır. 1840’lar dan 1940’lara kadar Dilbilgisi Çeviri Yöntemi (Grammar Translation Method) önemli derecede etkili olmuştur ve halen okullarımızda öğretmenlerce sıkça kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntem doğrultusunda amaç hedef dilin edebiyatını anlamak ve dilbilgisi kurallarını öğretmektir. İletişim kurmaya yönelik amaçlar müfredatlarda yer almamaktadır. Dilbilgisi öğretimi kelimeleri bir araya getirme kurallarını içerir. Yapılan alıştırmalar daha çok, birbirleriyle bağlantısı olmayan cümlelerin hedef dilden anadile ya da anadilden hedef dile çevrilmesidir. Telaffuz öğretimine önem verilmemektedir.

Dilbilgisi Çeviri Yöntemini, Düzvarım Yöntemi (Direct Method) izlemiştir. Bu yöntemin amacı okuma becerisini öğrencilere kazandırmaktır. Dersler, hedef dilde bir diyalog kullanarak başlatılır. Öğrenilecek metin, önce hareketler ve resimlerle sunulur. Ana dil kullanımı, hedef dilde iletişime engel olmamak için ve o dilde düşünebilmeyi sağlamak için sınıf içerisinde yasaklanır. Hedef dilin kültürü de önemli olduğundan dolayı, kültür aktarımına önem verilir. Dilbilgisi kuralları dolaylı olarak öğretilir.

1943’lerde İşitsel-Dilsel Metot (Audio-Lingual Method) gündeme gelmiştir. Bu yöntemde dil öğrenimi bir alışkanlık olarak kabul edilir ve bu amaçla tekrara dayalı alıştırmalara ağırlık verilir; müfredat içerisindeki çalışmalar da bu yönde baskın olur. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri sırasıyla geliştirilir. Dilbilgisi doğrudan öğretilmez. Telaffuza çok önem verilir. İçerik ve anlamdan çok hedef dile odaklanmaya dikkat edilir.

1970’ lerde geliştirilen İnsancıl Yaklaşımla (Humanistic Approach) öğrencilerin de seçimleri dikkate alınmaya başlanmıştır. 1983’ te Krashen’ la birlikte iletişimsel aktivitelere de yer verilen Doğal Yaklaşım (Natural Approach) ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde Fiziksel Tepki Yöntemi(Total Physical Response)’ nde de hedef dili anlamak amaç edinilmiştir. Bu yöntemde, öğrencilerden başta konuşma becerisini edinebilmeleri beklenmemektedir. Müfredat iletişim kurmaya yönelik olarak hazırlanmaktadır. Bu yöntemin en belirgin özelliği hareketler ve vücut dilini kullanarak da iletişim kurulabileceğini göstermektir; bu yüzden kelime çevirisi yapılması yerine o kelimeyi hareketlerle anlatmak tercih edilmektedir. Getirdiği en büyük yeniliklerden biri de öğrenci psikolojisinin de dikkate alınarak müfredat hazırlanması, öğrenciler hazır olmadan konuşmaları konusunda zorlanmamalarıdır. Onların önce kaygılarından kurtulmaları ve kendilerini rahat hissetmeleri sağlanmakta daha sonra hazır olduklarında konuşmaları istenmektedir.

İlerleyen yıllarda Toplum Dil Öğrenim Yöntemi (Community Language Learning) ile öğrencilerin de öğrenim süreci içerisinde neler hissettiklerine yer vermeye başlanmıştır. Bu yöntem diğerlerinden farklı olarak, danışma tekniklerine göre yapılandırılmış ve bir öğrencinin yabancı dil öğrenirken karşılaştığı kişisel ve dil kullanımı ile ilgili problemlerinden kaynaklanan endişe ve kaygılarına yönelik danışmanlık yapmak için geliştirilmiştir; amaç yine iletişim kurmaktır.

Günümüzde özellikle Amerika’ da uygulanan yöntemlerden biri de Sessiz Yol (The Silent Way) yöntemidir. Bu yöntemin diğer yöntemlerden ayıran en önemli yanı öğretimden ziyade öğrenime ağırlık vermesidir. Öğrenilecek olan örnek ilk kez

bir emir cümlesiyle sunulduktan sonra bunun kullanılması ve bu yolla anlaşılması öğrencinin kendisine bırakılır.

Yöntemin adı olan “Sessiz Yol” ile kastedilen öğrencinin değil öğretmenin sessizliğidir. Öğretmen gözlemcidir gerektiğinde müdahalede bulunur. Bu yöntemde telaffuz öğretebilmek için bir takım renkli çubuklar, duvar levhaları, çizimler, plak, bant, resim, slayd, film vb. gereçler kullanılır.

Güncel yöntemlerden biride Telkin Yöntemidir (Suggestopedia). Bu yöntemin yabancı dil öğretimine getirdiği en önemli katkı sınıf içi iletişimin rahat bir ortamda yapılmasını sağlamaktır. Bu nedenle yabancı dil sınıfları rahat iletişim kurulacak şekilde düzenlenmekte ve en etkili ders aracı olarak da müzikten yararlanılmaktadır. Derse başlamadan önce her öğrenciye yeni bir isim ve yeni bir kimlik kazandığı telkin edilmekte ve yabancı dildeki günlük konuşmalar müzik eşliğinde diyaloglar halinde öğretilmektedir. Üç aşamalı olarak yapılan bu öğretiminde, son aşamada müzikten faydalanılarak diyalog bir sefer daha öğrencilere okunur ve akıllarında tutmaları istenir.

İletişimsel Yöntem de (Communicative Method) son yıllarda ortaya çıkan yöntemlerden biridir. Bu yöntemde öğrenciler dili öğrenmeleri konusunda motive edilirler ve yapılan aktivitelerin maksatlı olduğu hissettirilmeye çalışılır. Özgün metinlere yer verilmekte, dilin kullanıldığı bağlam da dikkate alınmaktadır, bir durumu anlatmak için sadece ezbere bir yapı öğrenmekten çok bu durumu anlatmanın birkaç yolu olduğu öğrencilere anlatılmaktadır. (Richards and Rodgers, 2001)

Zamanla geleneksel yöntemlerde değişiklikler olmuş ve öğrenci özellikleri daha çok dikkate alınmaya başlanmıştır; bu değişikliklerde müfredatlara yansımaya başlamıştır. Cheryl L. Champeau De Lopez (Lopez, 1989)’in de belirttiği gibi geleneksel yöntemler zaman içerisinde değişiklik göstermişlerdir çünkü öğretmen merkezli eğitim sürecinden öğrenci merkezli eğitim sürecine geçiş yaşanmış ve

öğretim sürecinde, tek bir öğretme metodu yetersiz kalacağından dolayı seçmeli yönteme duyulan ihtiyaç ortaya çıkmıştır.

Seçmeli Yöntem’ de ise öğretmen sınıf içi etkinliklerde her yöntemin en iyi tarafını değişik eğitim durumlarında kullanabilmektedir çünkü öğrenme, öğrencilerin yaşları, sınıfların büyüklüğü, öğretmenlerin ve öğrencilerin güdülenme düzeyleri, öğretmenlerin eğitim düzeyleri gibi çok farklı sayıda kontrol edilmesi güç değişkenlere bağlıdır ve bu nedenle öğretim sırasında uygulanacak olan her yöntemden aynı sonuç beklenemez. Her yöntem farklı durumlarda etkin olabilir (Demirel, 1999:59).

Eski çağlardan bugüne değin birçok öğrenim yöntemi önerilmişse de gerçek anlamda “ideal” bir tanesi bulunamamıştır (Kocaman, 1978).

Ülkemizde İngilizce Öğretiminde Yöntem Sorunu

Ülkemizde yabancı dil öğretim yöntemlerinin uygulama süreci incelendiğinde; II. Meşrutiyet’ e kadar olan dönemde, okullarda Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi nin kullanıldığı, 1919’dan başlayarak da Düzvarım Yönteminin önem kazandığı görülmektedir. İki yöntemden de olumlu sonuç alınamadığı gözlenmiştir; Dilbilgisi-Çeviri Yöntemiyle yetişenlerin yalnızca belli oranda sözcük ve kural, biraz da okuyup-yazma öğrenebildikleri; Düzvarım Yöntemiyle yetişenlerin ise mekanik ve basmakalıp cümlelerden başka bir şey öğrenemedikleri gözlenmiştir. (Demircan, 1998:148-151).

1955 yılından başlayarak, öğretmen yetiştiren kurumlarda İşitsel Dilsel Yöntemin öğretimi ağırlık kazanmaya başlamıştır. Bu yöntemin okullarda uygulanmasına ise ilk kez 1971 yılında yayınlanan ve birkaç yıl öncesine kadar tüm devlet okullarında tek ders kitabı olarak kullanılan “An English Course for Turks” dizisinin basılmasıyla geçilmiştir Demircan, (1988:148-151).

Günümüzde özellikle devlet okullarında görev yapan öğretmenler, çoğunlukla derslerinde Dilbilgisi Çeviri Yöntemini kullanmaktadırlar. Öğrencilerimiz dille ilgili kuralları iyi öğrenseler dahi bu kuralları uygulama sürecinde zorluk yaşamaktadırlar. Ağırlıklı olarak Dilbilgisi Çeviri Yönteminin uygulanması öğrencilerin başta iletişim becerilerinin gelişmemesine sebebiyet verdiği gibi dilin diğer becerilerini (okuma, yazma, konuşma, dinleme) kullanmada da zorluk yaşamalarına neden olmaktadır.

Yükseköğretim kurumlarında yabancı dil üzerine araştırma yapan Sebüktekin (1981:69-78) yöntem sorununa değinerek, temel sorunun, öğrenme sürecindeki öğrenciyi edilgin kılan geleneksel yöntemler olduğunu söylemekte ve batılı düşünme biçimiyle öğretim yapmanın olumsuz sonuçlarından söz etmektedir bu bağlamda genellikle yabancı dilin konuşulduğu ülkelerde hazırlanmış olan gereçlerin birçok yönden kusursuz olsalar dahi öğrencilerimizin özel nitelikleri ve gereksinimleri açısından iki konuda yetersiz olduğunu ileri sürmüştür; Birincisi, bu gereçler yabancı dille Türkçe arasındaki karşıtlıkları göz önünde tutan bir öğretsel dilbilgisinden yola çıkmamaktadırlar. İkincisi, bu tür gereçlerin ileri düzeyler için hazırlanmış olanlarında yurdumuzla ilgili konulara değinilmemekte, böylece öğrencilerimize kendi çevreleriyle ilgili bilgi ve görüşleri yabancı dilde anlama ve anlatma olanakları sağlanmamış olmaktadır.

İşeri' de(1996), Türkiye' deki yabancı dil öğretiminin başarısızlığını öğretim sürecinde kullanılan yönteme bağlarken, eğitim kurumlarında amacın yitirildiğini, bu nedenle yabancı dil öğretiminin verimli olarak düzenlenemediğini; derslerin çağdaş dil laboratuvarları koşullarından uzak, dil öğretim yöntemlerinin gerektirdiği araç ve gereçlerden yoksun bir biçimde sürdürüldüğünü dile getirmektedir.

Eğitim sistemimiz ezber yoluyla öğrenmeye çok önem vermektedir. Bundan dolayı, öğrencilerin ezberleme yetenekleri oldukça gelişmiştir. Gelişmiş bir bellek gücünün dil öğretimine katkısı vardır fakat salt veya ağırlıklı belleğe dayalı dil öğretimi mümkün değildir. Geleneksel olarak sınıflarda, ayrıntılı sınıf içi okumalar

yapılmakta, yanlış düzeltilmesi vurgulanmakta ve anadil bir öğretim aracı olarak sıkça kullanılmaktadır.

Yıldızhan(1992) İzmir’ de devlete bağlı ortaokullarda çalışan öğretmenlerin sorunlarını ele aldığı çalışmasında; öğretmenlerle yaptığı görüşmeler sonucunda; devlet okullarında öğretmenlerin başarılı öğretim için gereken yöntemleri uygulayamama konusunda sorunları olduğunu ifade etmiştir.(Yıldızhan1992; Köyalan, 2004:s.30’daki alıntı).

Oğuz(1999) ilköğretimde çalışan İngilizce öğretmenlerinin sorunları üzerine yaptığı çalışmada öğretmenlerin belirttikleri sorunlar arasında geleneksel yöntem ve teknikleri kullanmalarının, olduğunu belirtmiştir. Yukarıda belirtilen iki çalışmada da; devlet okullarında çalışan öğretmenlerinde bizzat öğretim yöntemlerinin kullanımıyla ilgili sorunların farkında oldukları ve bunu dile getirdikleri görülmektedir (Oğuz, 1999; Köyalan, 2004:s.31’deki alıntı).

Görüldüğü üzere, İngilizce öğretiminde, ülkemizde ciddi anlamda yöntem sorunu bulunmaktadır. Bu güne kadar kullanılan yöntemler, dönemleri içindeki koşullara ve gereksinimlerine göre ortaya çıkmışlardır. Eğitimdeki çağdaş yaklaşımlarda, öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenlemeleri ve öğrenme sürecine etkin olarak katılmalarının gerektiğini savunulmaktadır, daha önce kullanılan yöntemlerin bunu karşılayabilmesi olanaksızdır ve bu sebeple çoğunlukla başarısızlık yaşanmaktadır. İngilizce öğretiminde tüm boyutlarıyla başarıyı elde edebilmek için yöntem değişikliğine ihtiyaç bulunmaktadır.

Çözüm için bir sonraki bölümde; öğrencilerin akademik, psikolojik ve sosyal gereksinimlerini karşıladığı birçok araştırma tarafından da kanıtlanan, öğrencilere etkili dil öğrenimi sağlayabilecek olan aktif öğrenme yöntemi tanıtılmaktadır.

Aktif Öğrenme

Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve özdüzenleme yapma fırsatlarının verildiği karmaşık öğretimsel işlemlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir. (Açıkgöz, 2003:17). Bu tanımda öğrencilerin özdüzenleme yapmasından bahsedilmektedir. Zimmerman' a göre özdüzenleme, öğrencilerin bilişüstü, güdü ve davranış açısından kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılma derecesiyle ilgilidir. Böyle öğrenciler kendi çabaları ile öğrenirler ve belli amaçlara ulaşmak için belli stratejiler kullanırlar. Zimmerman' ın tanımında dikkati çeken nokta özdüzenlemenin yalnızca öğrenme eylemi değil, güdü ve öğrenme yolları ile de ilgili olmasıdır. Buradan öğrencinin öğrenme isteğini artırma konusunda bile özdüzenleme yapabileceği anlaşılmaktadır (Zimmerman, 1989;Açıkgöz, 2003:s.18'deki alıntı).

Aktif Öğrenmenin Oluşum Süreci

Aktif öğrenmenin kuramsal temelleri yapılandırmacılığa ve onun öğrenme alanındaki versiyonu olan bilişselciliğe dayanmaktadır(Açıkgöz,2003:59). Bilişselciliğe göre öğrenci yeni duyduklarını ve gördüklerini önceden bildiklerine ekler. Bilgiyi örgütleyerek, sınıflayarak, hipotezler geliştirip onları sınyarak ve yorum yaparak işler yani yapılandırır (Açıkgöz, 2003: 83). Bu ifadeden de anlaşıldığı üzere yapılandırmacılık ve bilişselcilik, öğretim sürecinden çok öğrenim sürecini ele almışlar bununla ilgili çeşitli açıklamalar ve öneriler sunmuşlardır. Bazı araştırmacıların bilgiyi yapılandırabilmesi için öğrenciler için neler yapması gerektiğiyle ilgili araştırmalar neticesinde aktif öğrenme ortaya çıkmıştır. Bilgi işleme süreci açısından yapılandırmacılık aktif öğrenmenin temeli olmuştur.

Yapılandırmacılık kuramına göre bilenden bağımsız bir bilgi yoktur. Bilgi bireylerin nesnelere olan ilişkisinden, bireyler tarafından etkin bir biçimde oluşturulmaktadır. Öğrenme toplum ve bilişsel süreçlerden bağımsız değildir. Geleneksel eğitim süreci içinde öğrenenler bilgiyi öğretmen ve kitaplar aracılığıyla

almaktadırlar. Öğretmen ve ders kitaplarının sunduğu bilgi kesin, gerçek ve mutlaktır. Oysa yapılandırmacılık yaklaşımına göre bilgi sadece içinde bulunulan duruma göre nitelik kazanabilir. Bir anda doğru olan bilgi bir sonraki anda işe yaramayabilir. Bu açıdan da bilgi sürekli olarak bireyler tarafından süreç içinde oluşturulur. Bu bağlamda, bilgi gerçek, kesin ve mutlak değil ancak uygulanabilir ve geçerli olabilir (Von Glasersfeld, 1998:23-29).

Yapılandırmacılık öğrenmeye ve eğitime getirdiği bu yeni yaklaşımla yeni uygulamalara da olanak sağlar. Öğrenenler edilgen olarak bilgiyi beklemek yerine aktif öğrenme tekniklerinde olduğu üzere etkin olarak öğrenme sürecine katılırlar ve kendi bilgilerini oluştururlar. Yapılandırmacılık yaklaşımına göre öğrenenlerin özerkliği ve öz farkındalılığı desteklenmeli ve geliştirilmelidir. Sınıf içi uygulamalar da bunu destekler yönde olmalıdır. Bunun için öğrenenlerin sınıf içinde daha etkin olabilmeleri için etkinlikler düzenlenmeli, öğrenenlerin birlikte çalışarak bilgiyi, içeriği ve sınıflarındaki güç dengelerini değerlendirmeleri gereklidir. Ayrıca öğrenenlerin kendi ses ve düşüncelerinin de öğrenme sürecine katılması zorunludur. Bunlarda ancak aktif öğrenme teknikleriyle gerçekleştirilebilir.

Geleneksel Öğretim ve Aktif Öğrenmenin Karşılaştırılması

Aktif öğrenme öğrencilerin öğrenme sürecini kendilerinin yönlendirdiği, geleneksel öğretim ise öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu taşıyamayacak kadar edilgin tutulduğu öğrenme sürecidir.

Geleneksel öğretimde bütün öğrencilerin sanki aynı zihinsel süreçleri varmışçasına tek tip özellikle anlatım yöntemiyle dersler sürdürülmektedir oysa aktif öğrenme bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretmenler için öğretim sürecinde aktivite çeşitliliği ile büyük oranda esneklik sağlamaktadır.

Aktif öğrenme sınıfları demokratik ortamlardır her öğrencinin görüşü dikkate alınır, öğrenciler düşüncelerini açıkça dile getirirler geleneksel öğretimde ise

bundan söz etmek mümkün değildir çünkü öğretmen her anlamda otoritedir(Açıkgöz, 2003:33).

Aktif öğrenme sınıflarında hareketlilik son derece fazladır, bu hareketlilik öğrencileri tüm özellikleriyle öğrenme ortamına kazandıracak niteliktedir. Özellikle yabancı dil öğretiminde, ilköğretim öğrencileri için bu son derece önemlidir. Bu yaştaki çocukların özellikleri, oyunlara, müziğe, ritme, resim yapmaya ilgili olmalarıdır, geleneksel öğretimde ise aktiviteler daha çok telaffuz tekrarları veya alıştırmaya yapılmaktadır.

Aktif Öğrenmede Öğretmen ve Öğrenci Roller

Aktif öğrenmede öğretmen öğrencilere yön göstermek, önerilerde bulunmak, gerekli durumlarda açıklama yapmak, fikir vermek ve rehber olmak durumundadır. Onların üst düzey öğrenmeleri gerçekleştirmesine, bilgiyi uygulamasına yardım eder. Öğrenciler ise öğrenim sürecinde kendi öğrenmesini düzen içine koymaya çalışır eksik kaldığı taraflar keşfedip, düzeltmeye çalışır bu sebeple eleştirel ve yaratıcı düşünce süreci sergilerler. Aktif öğrenme teknikleri daha çok sınıf içi işbirliğini teşvik ettiğinden ötürü öğrenciler birbirleriyle etkileşimde bulunurlar, bilgilerini birbirleriyle paylaşırlar (Açıkgöz, 2003:34-40).

Okullarımızda Aktif Öğrenme Tekniklerini

Kullanmamızı Gerektiren Nedenler

Okullarımızda verilen eğitimin niteliği giderek düşmektedir. Öğrencilerin yapılan ulusal çaptaki sınavlarda sıfır almaları, okulların önünde gerçekleşen olumsuz vakalar, çeteleşme bunun somut delillerinden biridir. Okullarda uygulanan geleneksel eğitim sistemleri akademik başarıyı arttıramadığı gibi, öğrencilerde bulunan doğal bilme merakını da köreltmektedir(Açıkgöz, 2003:4).

Dünya Bankasının 2006 yılında “Türk Eğitim Sistemi” adlı yaptığı araştırmada (Güçlü, 2006) ülkemizin bütün öğretim düzeylerinde Avrupa ‘nın çok gerisinde kaldığı ifade edilmektedir. Okullarımızda hala bazı öğretmenlerimiz dersin başından sonuna kadar, konuyu kendileri anlatmakta, öğrencilere yazı yazdırmakta veya dersin başından sonuna kadar kitap okutma gibi geleneksel yöntemleri uygulamaktadırlar buda öğrencilerimizin akademik başarılarını düşürmektedir.

Günümüzde öğrenciler dış dünyadan fazlasıyla etkilenmektedir. Bilgisayarın girmediği evin neredeyse kalmadığı ve eğitim hizmetlerinden yeterince yararlanamamış kişilerin dahi internet ortamında haberleşmeyi öğrendikleri görülmektedir. Dış dünyadan fazlasıyla etkilenen öğrencileri eski metotlarla sınıfta derse katılımları için güdüleyebilmek, onların dikkatini dersin sonuna kadar etkin tutabilmek oldukça zorlaşmıştır. Diğer bir ifadeyle; öğretmen, eğer sınıfta dersin başından sonuna kadar etkileşim sürecini sağlayamıyorsa öğrencilerin bilgisayarlarında izlediği ders öğretim cd’lerinde anlatan öğretmenden farklı bir iş yapamadığını söylenebilir.

Anlatım yönteminin etkisizliği de zaten bilimsel olarak kanıtlanmış durumdadır. Silberman’ a (1996:1) göre, bunun başlıca nedeni dinleme hızı ile konuşma hızı arasındaki farktır. Çoğu öğretmen dakikada 100-200 sözcük kullanır. İyi dinleyen bir öğrenci bile bunun yarısını işitir. Bunun nedeni öğrencilerin başka şeyler düşünüyor olmasıdır. Silberman’ ın araştırmaları öğrencilerin düşünmeden 400-500 sözcük işitebileceğini göstermektedir.

Dünya Bankası’ nın araştırmasında(Güçlü, 2006) yine yaşam boyu öğrenmeye karşı ilgisiz öğrenci yetiştirmemiz ifade edilmektedir. Öğrencilerimiz daha okul yıllarında öğrenmekten nefret hale getirilmektedir, dersler not bağlamında bir korku unsuru kitapları ise zorlada olsa okuyacakları gereçler gibi gösterilmektedir. İşlenen dersler dış dünyadan uzak kaldığı için veya dış dünyayla dersler ilişkilendiremediği için çocuklarda bu tip problemler oluşmaktadır. Unutulmaması gereken bir diğer noktada aşırı derecede gereksiz bilginin öğrencilere

aktarılması, onlara yakın çevresinin önce öğretilmesi gerekirken uzak çevrelerinden işe başlanmasıdır.

Türkiye’ de önemli sorunlardan bir diğeri de; insanların meslek yaşamlarıdır. İnsanlarımızın çoğu sevmedikleri meslekleri yürütmekteler, bunun başlıca nedeni öğrencilik dönemlerinde kendilerini tanımadan, bilişsel süreçlerinin farkında olmadan üniversite giriş sınavından aldığı puana göre meslek seçmeleridir. Örnek olarak; sayısal bir alandan mezun kişinin doktorluk, mühendislik ve öğretmenlik gibi birbirinden çok farklı mesleklerle ilgili seçimler yapması, bir insanın bu mesleklerin hepsine birden yatkın olabileceği tartışma konusudur. Aktif öğrenme bu boyutta öğrencilerin daha küçük yaşlarda kendilerini ifade etmeleri konusunda etkin bir role sahiptir. Aktif öğrenmede öğrenci aktiftir ve farklı etkileşim ortamlarındaki yaşantılarıyla kendini daha iyi tanıyabilmekte, zihinsel açıdan iyi ve kötü yönlerini saptayabilmekte, kendini en iyi şekilde ifade edebilme yeteneği bulabilmektedir.

Öğretim sürecinde öğrenciler daha iyi tanınmalıdır. Her öğrenci farklı ilgilere, niteliklere ve öğrenme kapasitesine ve stratejisine sahiptir. Bugün zekanın dahi bir çok boyutundan söz edilmekte eskisi gibi matematiği iyi olanın zeki olduğu kabul edilmemektedir çünkü beyin daha iyi araştırılmaktadır.

İnsan beynin önemli özelliklerinden biri “bireye özgülük” tür. Her beynin kendine özgü bir yapısı vardır. Her insanın beyninin kendine özgü olması öğrenme sürecinde farklı yaklaşımların kullanılmasını gerekli kılar. Bunu da ancak, öğrencilere seçeneklerin ve kendi öğrenmesiyle ilgili karar alma fırsatlarının sunulduğu aktif öğrenme uygulamaları sağlayabilir. Edilgin ve etkileşimli öğrenme yöntemleri ise her öğrenciyi aynı öğrenme sürecine sokarak, bilgi işleme boyutunda olduğu gibi beynin doğal işleyişine aykırı durumlar yaratmaktadır bu sebeple öğrenciler beyinlerinin muhteşem kapasitelerini kullanamamaktadırlar.

Eğitim sistemimizde bir diğeri önemli problemde, kaynak sorunudur. 2006 yılı itibariyle eğitim bütçeden devletin ayırdığı en büyük dilimi almıştır ama yeterli

değildir. Aktif öğrenme tekniklerini kullanmak okullarımızda ek bir masrafa kesinlikle neden olmamaktadır çünkü bazı aktif öğrenme teknikleri sadece kurşunkalem ve kağıtla dahi uygulanabilmektedir.

Aktif öğrenme teknikleri birçok öğretim metodunu içerdiği için, çeşitli öğrenim düzeylerine hitap edebildiği için, kısa süreliden tutunda uzun süren aktivitelere kadar birçok alternatif içerdiği için kullanışlıdır. Aktif öğrenmeyle birlikte okullarımızda öğrencilerimize öğrenme isteği, okuma alışkanlığı, başkalarıyla birlikte çalışma, özsaygı, liderlik, paylaşma, işbirliği yapma vb. birçok önemli nitelik kazandırılabilir.

Yapılan araştırmalar aktif öğrenme ürünlerinin bir yandan başarıyı arttırırken diğer yandan destekleyici öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkiler bıraktığını göstermektedir. Aktif öğrenme; öğrencilerin güvenli, yeteneklerinden emin, saygın, etkili öğrenme ve düşünme becerilerine sahip, başkalarıyla işbirliği içinde çalışabilen bireyler olarak yetişmelerini sağlar, ezberi önler. (Açıkgöz, 2003:15)

Kısaca özetlemek gerekirse aktif öğrenme öğrencilerin akademik başarılarını artırır. Akademik başarılarının artmasıyla ve kendilerine verilen değerle, öğrencilerin özgüvenleri ve benlik saygıları artar. Sınıf ortamında öğretmenin en etkili şekilde sınıfı yönetmesine olanak sağlar. İşbirlikli yapılan çalışmalarla öğrenciler olumlu arkadaş ilişkileri geliştirir böylelikle sınıf içinde yarışmadan ve olumsuz çekişmelerden uzak kalınmış olunur.

İngilizce Öğretiminde Aktif Öğrenme Tekniklerinin Kullanılmasını Gerektiren Nedenler

Bugüne kadar aktif öğrenme alanında yapılan çalışmaların tümünde aktif öğrenme tekniklerinin etkili olduğu görülmüştür. Aktif öğrenme tanıdığı geniş olanaklarla, yabancı dil öğretiminde etkili olabilecek niteliktedir.

Aktif Öğrenme Dilbilgisi Öğretimi Amacına Uygun Olarak Gerçekleştirir

Yabancı dil öğretiminin nihai hedefi; öğrencilere öğrendikleri yabancı dil becerilerini etkili olarak kullanabilmelerini sağlamaktır. Bu beceriler sağlanırken dilbilgisi kurallarının bilinmesinin öneminden daha önce söz edildi. Dilbilgisi kuralları öğretilirken öğrencilerin yabancı dil becerilerini geliştirmeleri aktif öğrenmeyle mümkün olabilir. Yapılandırmacılık yaklaşımı da, bu görüşü destekler niteliktedir.

Yapılandırmacılığa göre bir dilin yapıları bilişsel süreçler yoluyla yapılandırılır. Ancak bu yapılandırma düzlemsel değil döngüseldir. Bir yapının kullanımı diğerine bağımlı değildir. Hiç biri diğerinden daha önemli ya da zor değildir. Dilbilgisi kurallarının zihinde yapılandırılması aşamasında öğrenenin sınıf içi etkinliklere, etkin olarak katılımı gerekmektedir.

Yabancı dil etkinliklerinin yapılması sırasında sınıfın içinde bulunacağı hava ve toplumsal ilişkiler ağının önemini vurgulayan yapılandırmacılık yaklaşımı, özellikle öğrencilerin kendilerini rahat hissedebildikleri, düşüncelerine değer verildiğinin farkında oldukları, bir birey olarak öğrenme sürecinde varlığını tamamiyle hissettikleri ortamlarda öğrenmenin etkili olarak gerçekleşebileceğini savunmaktadır, bu da ancak aktif öğrenmeyle hayata geçirilebilir.

Yapılandırmacılığa göre; dilbilgisi kurallarının öğretimi dinleme, okuma, şarkı söyleme, farkına varma, sunuş, gerçek araç-gereç kullanımı, drama ve oyuncak kullanımı gibi diğer etkinlikler içinde yapılabilir. Böylece soyut kurallar yerine gerçek etkinlik ve eylemler yoluyla edinilmiş olur. Bilgi paylaşımı, bilgi yarışmaları, bilgi araştırmaları ve sormaları yoluyla da dilbilgisi kuralları öğretilir. Bu etkinlikleri oluşturma aşamasında en önemli nokta, bunların öğrenenin sürekli olarak düşünebileceği, kendini değerlendirebileceği, seçebileceği, diğerleriyle paylaşabileceği, kendi için öğrenebileceği olanakların yaratılmasıdır. Böylece,

yapılandırmacılık kuramı aktif öğrenmenin savunduğu gibi, öğrenmenin bireysel ve özerk bir eylem olduğu ilkesini vurgulamış olur.

Yapılandırmacılık ilkelerine göre yabancı dil öğretmenler, dilbilgisi kurallarını ve yapılarını; masallar, hikayeler, şarkılar, şiirler ve sınıf içi konuşmalar gibi çeşitli etkinliklerle öğretmelidir. Bunları öne çıkarmak ve anlamlı çalışmalara çevirmek için çeşitli aktif öğrenme teknikleri kullanılabilir.

Aktif öğrenme tekniklerinin uygulandığı dersler etkileşimin yoğun olduğu derslerdir böylelikle öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerinin artması kaçınılmazdır. Derslerde öğrencilerin kişiliğinin her yönüne hitap eden ve bilişsel öğrenmeye yer veren aktiviteye dayalı çalışmalar, ritm ve müzikle bağlantılı unsurlar en uygun ve etkili öğretim yöntemleri olarak benimsenmektedir. İyi gelişmiş, ayırt edici bir dinleme yeteneği ile bağlantılı taklitçilik, İngilizce telaffuz gelişimi için önemli bir koşul olarak kabul edilmektedir.

Okuma ve yazma becerileri de yapılan aktiviteler çerçevesinde gerek arkadaşının yanlışını düzeltmek gerekse kompozisyonlarını düzeltmek açısından dolaylı olarak gelişmektedir.

Chamot ve O' Melly' e göre başarılı dil öğrencileri hem akademik, hem de sosyal ortamlarda kendi öğrenmelerini planlayarak, izleyerek ve değerlendirerek ya da dil öğrenmeyi sağlayacak yaşantılara katılmak için düzenlemeler yaparak bir dizi stratejiye başvururlar. Öğrenme stratejileri öğrencilerin öğrenmeleri konusunda bilgi sahibi olmalarını ve önemli dil becerilerini sürdürmede ve kullanmada yardımcı olacak uygulamalara başvurmalarını mümkün kılar(Orr, 1999; Tonbul, 2001:s.57'deki alıntı).

Aktif Öğrenme Her Öğretim Düzeyinde Etkilidir

Aktif öğrenme okul öncesi dönemden başlamak üzere üniversite eğitimine, ve üniversite sonrası meslek eğitimine kadar her eğitim düzeyi için son derece etkili

olabilecek niteliğe sahiptir. Yabancı dil öğretimi günümüzde artık okul öncesi döneme kadar inmiş bulunmaktadır. Özellikle 12 yaş öncesi verilen yabancı dil eğitimi daha etkili olmaktadır. Aktif öğrenme çocuklar için yabancı dil öğretiminde etkili olacak niteliktedir çünkü; çocuklar iletişim kurmaya çok yatkındırlar özellikle sevgi ve ilginin her zaman ön planda tutulduğu aktif öğrenme ortamlarında bunun gerçekleşmesi kaçınılmazdır.

Aktif öğrenme tekniklerinin kullanımıyla çocuklara yabancı dil öğretirken onların özellikleri, gereksinimleri, bireysel farklılıkları, geçmiş yaşantıları, yetenekleri, sahip oldukları beceriler dikkate alınarak, öğretimin etkililiğini artırılabilir.

İlkokul yılları çocuğun, soyut düşünme yetisinin henüz tam olarak şekillenmediği ve bu nedenle yapılan tüm etkinliklerin çocuğun yaparak ve deneyerek öğrenmeyi gerçekleştirdiği yıllardır. Öğretim her şeyden önce öğrenci merkezli olmalı ve sınıf içi iletişime dayalı olmalıdır. İletişim için seçilen konular çocukların ilgi duyduğu alanlardan seçilmelidir. Çocukların gerçek yaşamda konuştukları konuların, kullandıkları dilin ve oyun ortamlarının öğretimde önceliğe sahip olması gerekir. Öğrencilerin karşılıklı dil kullanım becerilerinin geliştirilmesine özen gösterilmelidir. Aktif öğrenme tekniklerinin kullanılmasıyla bunlar sağlanabilir.

İlkokul dönemi çocukları konu ve davranış yönelimlidirler. Hareketli olmaları, taklit etmekten hoşlanmaları, kolayca çeşitli rollere girebilmeleri en belirgin özellikleri arasındadır. Onların ilgisi eyleme yöneliktir. Çocuğa zihinsel, duyuşsal ve psikomotor özellikleri açısından bir bütün olarak yönelme gerekmektedir. Şarkı, şiir ve oyun biçiminde metinlerin müziğin ve ritmi ile birleştiği ve çocuğun kendi becerilerini ortaya koymasına olanak veren ve böylece psikomotor, duyuşsal ve zihinsel yönden bir bütün olarak derse katılımını sağlayan aktiviteler çocuklar için son derece etkilidir.

(Philips, 1993)' in ifade ettiği gibi; yabancı dil öğretiminde iletişimsel beceri sağlanabilmesi için çocukların yapılan etkinliklere etkinliğin türüne ve

amacına bağı olarak bireysel, ikili veya gruplar halinde etkin olarak katılması ve bu sürede dili kullanması esastır. Bu amaca yönelik en uygun ortamlar aktif öğrenme tekniklerinin sunduğu çeşitli oyunlar, yarışmalar, şarkılar, öyküler, yaratıcı etkinlikler ve en önemlisi çocuğun doğrudan katılımıyla ve yaparak öğrendiği etkinlikler olabilir(Philips, 1993;Tonbul, 2001s.9'daki alıntı)

Yabancı dil başarısı ve güdü birbiriyle ilişkilidir. Dil öğretiminde kullanılan yöntem de güdüyü etkilemektedir. Öğrencilerin etkinlikleri sıkıcı buldukları zaman güdülere azalmaktadır. Yönteme karşı öğrencinin güven kaybetmesi durumunda, güdü kaybı olacaktır.

Aktif öğrenme çocukları güdüleme konusunda son derece etkilidir. Özellikle yabancı dil öğrenme sürecinde en önemli motivasyon kaynağı, başkalarını anlama ve başkaları tarafından anlaşılma gereksinimidir. Çocuğa olabildiğince zengin dilsel girdi sağlanması, daha sonra dilsel üretime geçilmesine ortam hazırlamaktadır. Aktif öğrenme derslerinde etkinliklerin sağladığı zengin etkileşim süreci öğrenciyi güdülemek konusunda etkilidir. Çocuklar öğrendikleri yabancı dili kullandıkça daha ileri düzeyde öğrenebilmek için kendilerinde gerekli gücü bulacaklardır. Başarı bir diğer başarının teminatıdır.

Aktif öğrenme çocukların sosyal ve psikolojik gelişim sürecinde de olumlu etkilere sahiptir. Öğrenciler başlangıçta yabancı dil öğrenimine karşı kaygı içerisinde bulunurlar. Ün'e göre kaygı, öğrenmeyi ve edimi etkileyen en önemli değişkenlerden biridir. Kaygı ile yetenek, başarı, özgüven vb. birçok olumlu özellik arasında olumsuz ilişki vardır. Kaygı optimum düzeyde olmalıdır, hem yüksek hem de düşük olduğu durumlarda edimin niteliği de azalmaktadır(Demirel ve Ün,1987; Tonbul, 2001:s.54'deki alıntı). Yapılan araştırmalarda yabancı dil öğreniminde aktif öğrenme gruplarındaki öğrencilerin kaygı düzeylerinin, geleneksel tarzda işlenen derslere göre daha az olduğu saptanmıştır.

Yukarıda sayılan tüm nedenler Aktif Öğrenme tekniklerinin İngilizce dilbilgisi kurallarının öğretiminde kullanmamız gerektiğini destekler niteliktedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Problem durumunda da belirtildiği gibi ülkemizde yabancı dil öğretimi konusunda birçok sorun bulunmaktadır. Sorunlara yönelik çeşitli çözümler üretilse dahi, etkili sonuçlara ulaşılamamıştır. Ülkemizde özellikle dil öğretim yöntemleriyle ilgili sorunlar öğrencilerin İngilizce'yi etkili şekilde kullanamamasına neden olmaktadır. Bu araştırmada da yöntem sorunu ele alınmıştır.

Aktif öğrenmenin birçok alanda uygulandığı ve olumlu birçok sonucun elde edildiği görüşünden yola çıkarak bu problemin çözümü için de aktif öğrenme tekniklerinin etkili olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda alanyazın taraması sonucunda; çeşitli aktif öğrenme teknikleri kullanımının, İngilizce dilbilgisi kurallarını uygulama becerisi üzerindeki etkileri konusunda herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan da araştırmanın önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada, aktif öğrenmenin ve geleneksel öğretimin ilköğretim öğrencilerin İngilizce dilbilgisi kurallarını uygulama becerisi üzerindeki etkileri ve cinsiyet farklılığı açısından öğrenme sürecine etkilerinin saptanması amaçlanmıştır.

Bu araştırma ile yabancı dil öğretiminde yöntem sorununun çözümlenmesine yardımcı olunabileceği, program geliştirme çalışmalarına ışık tutulabileceği, yeni bilgiler, yeni yaklaşım ve teknikler kazandırılacağı, alanyazınına ve konuyla ilgili bilimsel çalışmalar yapılmasına katkı sağlanacağı umulmaktadır.

Problem Cümlesi

Aktif öğrenmenin İngilizce Dilbilgisi kurallarını uygulama becerisi üzerindeki etkileri nelerdir?

Alt Problemler

1. Aktif öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemleri arasında, İngilizce Dilbilgisi kurallarını uygulama becerileri üzerinde, başarı açısından önemli farklılıklar var mıdır?

2. Aktif öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin İngilizce Dilbilgisi kurallarını uygulama becerisi üzerindeki etkileri cinsiyet açısından önemli farklılıklar göstermekte midir?

Tanımlar

Aktif Öğrenme: Aktif öğrenme öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve özdüzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlemlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2003 :17).

Geleneksel Öğretim: Genel olarak öğretmenin liderliğinde gerçekleştirilen öğretmenin etkin, öğrencilerin pasif oldukları araştırma vb. etkinliklerin bireysel çalışma ile sürdürüldüğü öğretim süreci (Açıkgöz, 1993; Altınok, 2004:s.48'deki alıntı)

Dilbilgisi: Bir dilin ses, biçim ve tümce yapısını inceleyen bilim dalıdır.

Sınırlamalar

1. Bu araştırma ilköğretim 4. sınıf İngilizce dersinde gerçekleştirilmiştir.

Sayıtlar

1.Araştırma sürecine katılan öğrenciler uygulanan ölçeği içtenlikle yanıtlamışlardır.

2.Araştırma sırasında deney ve kontrol grubundaki denekler sınıf dışından yardım almamış ve ek çalışma yapmamışlardır.

Kısaltmalar

ÖTBB:Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Aktif öğrenmenin etkililiği ile ilgili ülkemizde ve yurt dışında birçok çalışma yapılmıştır. Ülkemizde yapılan çalışmaların çoğu işbirlikli öğrenmeyle ilgilidir. İşbirlikli öğrenmenin; çeşitli konu alanlarında ve öğretim basamaklarında; başarı, güdü, tutum, kaygı, öğrenme stratejileri gibi öğrenme ürünleri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırmalarda genellikle işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yukarıdaki boyutlara etki süreçleri değerlendirilmiştir.

İşbirlikli öğrenme ile ilgili yabancı dil öğretimi konusunda da birçok araştırma bulunmaktadır. Bu bölümde; işbirlikli öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalar, önce Türkiye’ de ve yurt dışında yabancı dil öğretimi üzerine ve sonra Türkiye ve yurt dışında diğer alanlarda yapılan araştırmalar şeklinde, kronolojik olarak, yer almaktadır.

Türkiye’ de Yabancı Dil Öğretiminde Aktif Öğrenme ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Açıkgöz (1990a), işbirlikli öğrenme, gruplar arası yarışma ve bütün sınıf öğretimi etkinliklerinin yabancı dil başarısı ve hatırd tutma üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla, 1989-90 güz döneminde Malatya Gazi İlkokulu 5. sınıf öğrencilerinden 80 öğrencinin katıldığı bir araştırma yapmıştır.

Araştırma geleneksel öğretim, grupla yarışma, yapılandırılmış işbirliği ve yapılandırılmamış işbirliği olmak üzere dört grupta yürütülmüştür. Araştırma

sonunda gruplar arası yarışma ve yapılandırılmış işbirliği gruplarının yabancı dil başarısının geleneksel öğretim ve yapılandırılmamış işbirliği gruplarına göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Hatırda tutma düzeyleri üzerinde de yapılandırılmış işbirliğinin diğerlerine göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Hatırda tutma düzeyinin en düşük olduğu grup ise yapılandırılmamış işbirliği grubu olmuştur.

Açıkgöz (1997), işbirlikli öğrenme ve grupla yarışma uygulanan gruplardaki öğrencilerin yabancı dil metinlerini okuyup anlamaları sırasında ortaya çıkan bilişsel süreçleri saptamak amacıyla bir araştırma yapmıştır.

Araştırmaya 24-41 arası değişen yetişkin denekler katılmıştır. Denekler orta düzeyde İngilizce bilmekte, akademik kariyer yapmakta ve Dokuz Eylül Üniversitesi'nde öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır. Araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Veriler okuduğunu anlama sınavları ve uyarılmış hatırlama yöntemi ile toplanmıştır. Deneklerin yabancı dilde okuduğunu anlama stratejilerini saptayabilmek için; grup çalışması sırasında teyp kayıtları alınmış, çalışma sırasında sinyal verildiğinde aklımdan geçenlere dair tuttuğu notlar ve uyarılmış hatırlama kayıtları incelenmiştir. Bunun için önce teyp kayıtları çözümlenmiş sonra da konuşmalar kodlanarak sınırlanmıştır.

Araştırma sonuçları yetişkin deneklerin okudukları İngilizce parçaların anafikrini, bilmedikleri sözcüklerin anlamını bulma, parçayı özetleyerek Türkçe'ye çevirme ve yapılan özeti anafikrini çıkarma gibi işlemlerden oluşan bir strateji izleyerek bulduklarını göstermiştir. Bu araştırmadaki grup yarışması uygulaması bu stratejinin çok etkili bir strateji olmadığını ortaya koymuştur.

Araştırmada ulaşılan ikinci sonuç deneklerin yarışmaya yatkın ve işbirlikli öğrenme stratejileri konusunda deneyimli olmalarına karşın grupla yarışma sırasında yarışmacı düşüncelere kapılmış ve yarışmayı kazanmak için öğrenme amaçlı davranmak yerine edim amaçlı davranışlar göstermiş olmalarıdır.

Araştırmada elde edilen bir başka sonuç grupla yarışma ve işbirlikli öğrenmenin deneklerin okuduğunu anlama başarıları üzerinde aynı derecede etkili olduğudur. Bu araştırmanın deney koşullarında gerçekleştirilmiş olması ve deneklerin yarışmayı önemsememiş olmalarından dolayı bu konunun gerçek sınıf koşullarında araştırılmasında yarar görülmüştür.

Pala (1995) işbirlikli öğrenme yönteminin yabancı dil başarısı üzerindeki etkililiğini incelemek amacıyla 1994-95 güz döneminde, Adnan Menderes Üniversitesi Ziraat Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinden oluşan üç grup üzerinde, bütün sınıf öğretimine göre, bir araştırma yapmıştır. Gruplardan ikisinde Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri tekniği diğer grupta ise geleneksel sınıf öğretimi yöntemi uygulanmıştır.

Araştırma sonuçlarında işbirlikli öğrenme gruplarının yabancı dil dilbilgisi kurallarının öğrenilmesindeki başarısının geleneksel öğretim grubuna göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. İşbirlikli öğrenmenin uygulandığı gruplardan yalnızca birisinin İngilizce sözcük bilgisi başarı durumu geleneksel öğretim grubunun başarı durumundan önemli derecede farklı bulunmuştur. Duyuşsal tutumları ile ilgili veriler yazdıkları kompozisyonlardan elde edilen işbirlikli öğrenme uygulanan gruptaki öğrencilerin çoğu işbirliği yöntemi ile ilgili olumlu görüş bildirmişlerdir.

İşbirlikli öğrenmenin İngilizce öğretimi üzerine etkileriyle ilgili yapılan önemli araştırmalardan biride, Canan Tonbul' a aittir(Tonbul, 2001). İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarıları, doyumları ve hatırd tutmaları üzerindeki etkilerini, başarıları üzerindeki etkilerini, cinsiyet ile ilişkilerini ve işbirlikli öğrenme uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşlerini araştırmıştır. Araştırma İzmir İli'nde bir ilköğretim okulunda yürütülmüştür. Araştırmaya 62 öğrenci katılmıştır ve deney çalışması; bir kontrol grubu ve bir deney grubundan oluşmaktadır. Araştırmada kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri, deney grubunda ise işbirlikli öğrenme tekniklerinden Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri uygulanmıştır.

Araştırma bulgularına göre; işbirlikli öğrenmenin, geleneksel öğretim yöntemine göre, öğrencilerin İngilizce dersindeki başarıları üzerinde daha etkili olduğu saptanmıştır. Cinsiyet farkının başarıyı etkilemediği gözlenmiştir. İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin, öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin doyumları üzerindeki etkilerinin önemli farklılıklar göstermediği belirlenmiştir. İşbirlikli öğrenmenin geleneksel öğretime göre öğrencilerin İngilizce dersinde hatırd tutmaları üzerinde daha etkili olduğu saptanmıştır. İşbirlikli öğrenme çalışmalarında yer alan öğrenciler işbirlikli öğrenmenin, öğrenme, arkadaş ilişkileri, derse katılmayla sosyal becerilerin gelişimi üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görüşünde olduğunu ifade etmişler ve işbirlikli öğrenmenin diğer derslerde de uygulamasını istediklerini belirtmişlerdir.

Özkal, Yıldız, Altunay ve Tonbul (2002)' un birlikte yaptıkları araştırmada, işbirlikli ve geleneksel öğretim yöntemlerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları okuma stratejileri üzerindeki etkilerini belirlemek istemişlerdir. Araştırma; birisi deney birisi kontrol grubu olmak üzere iki grupta gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri, deney grubunda ise işbirlikli öğrenme yönteminin Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri tekniği uygulanmıştır. Araştırma verileri İngilizce Okuma Stratejileri Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonunda işbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce okuma stratejilerini geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde, daha fazla kullandıkları belirlenmiştir.

Ülkemizde yabancı dil öğretiminde aktif öğrenmeyle ilgili yapılan araştırmalarda, aktif öğrenmenin yabancı dil başarısını artırdığı ve öğrencilerin uygulamalar sırasında olumlu tutumlar oluşturdukları ve duyuşsal açıdan tatmin oldukları görülmektedir. Yapılan çalışmaların çoğunda deney gruplarına, işbirlikli öğrenme yöntemlerinden bir veya iki tanesi uygulanmış diğer aktif öğrenme teknikleriyle ilgili herhangi bir deneme yapılmamıştır, dolayısıyla bu araştırmada aktif öğrenme tekniklerinin diğerleri üzerinde çalışılmıştır.

Yurt Dışında Yabancı Dil Öğretiminde Aktif Öğrenme İlgili Yapılmış Araştırmalar

Yurt dışında yapılan araştırmalarda genellikle işbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretim sürecinde, öğrencilerin, güdülenmelerine, akademik başarılarına, kaygı durumlarına, kullandıkları öğretim stratejilerine etkileri ile sınıf iklimi ve arkadaş ilişkilerine olan etkileri incelenmiştir.

Gonzales (1986) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada işbirliğine dayalı küçük gruplarla öğretim yönteminin yabancı dilde (İngilizce) dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Yaşar, 1991; Tonbul, 2001:s.71'deki alıntı).

Phillip, Daley ve Onwuegbuzie (1999) tarafından yapılan "Foreign Language Anxiety and Learning Style" adlı deneysel çalışmada, 146 üniversite öğrencisinin oluşturduğu bir örnekleme, yabancı dil öğrenmeye ilişkin kaygı düzeyi ile öğrenme stili arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Araştırma bulgularında; öğrencilerin, kendilerinin yabancı dil öğrenmeye yatkın olup olmamaları ilişkin algıları ile kaygı düzeyleri ve başarı düzeyleri arasında önemli ilişki bulunmuştur. Yabancı dil öğrenmeye ilişkin olumlu algıya sahip öğrencilerde kaygı düzeyi düşük, başarı yüksek çıkmıştır. Geleneksel öğrenme grupları ve işbirlikli öğrenme takımları arasında, kaygı düzeyine ilişkin yirmi kadar öğrenme tarzı değişkeni ile gerçekleştirilen çoklu regresyon çözümlemesi sonucunda, yalnızca sorumluluk ve eşli çalışma değişkenleri önemli farklılıklar göstermiştir. İşbirlikli öğrenme takımlarında kaygı düzeyi daha düşük çıkmıştır.

Bejarano (1987) tarafından yapılan bir araştırmada, geleneksel öğretim yöntemi ile işbirlikli öğrenme tekniklerinden Tartışma Grubu ve Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri tekniklerinin öğrencilerin yabancı dil başarısındaki etkisi karşılaştırılmıştır. Araştırma İsrail'de, 781 ortaokul öğrencisiyle yapılmıştır. Bu

araştırma ile ayrıca, söz konusu yöntem ve tekniklerin, yabancı dildeki becerileri geliştirme bakımından etkililikleri de ele alınmıştır.

Araştırma yabancı dildeki dinleme becerisinin yanı sıra sözcük bilgisi ve dilbilgisi becerilerinin geliştirilmesinde Tartışma Grubu ve Öğrenci Takımları - Başarı Bölümleri tekniklerinin geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduklarını ortaya koymuştur (Yaşar, 1991; Tonbul, 2001s.72'deki alıntı).

Bejarano (1997) ve arkadaşları yabancı dil sınıfında küçük gruplarda iletişim ve etkileşimin gelişimi ile etkileşim stratejilerinin kullanımıyla ilgili bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada yabancı dil derslerinde grup üyeleri arasında daha etkili iletişimin gerçekleşmesi için gerekli hazırlık çalışmalarının önemine vurgu yapılmaktadır. Uygun sınıf düzenlemesi, örgüt yapılandırması ya da ayrıntılı görev tanımlamalarının yabancı dil iletişim becerilerinin kazanılmasında ve uygulanmasında her zaman yeterli olmadığı belirtilmektedir. Sınıf içinde kişiler arası iletişim becerilerini geliştirmek için, öğrencilerin niteleyici etkileşim ve sosyal etkileşim stratejilerini daha fazla kullanmalarının yararlı olacağı görüşü ileri sürülmektedir.

Araştırma deneklerini, İsrail'de 11. sınıfta okuyan, deney ve kontrol grupları olmak üzere iki sınıftan 34'er öğrenci oluşturmaktadır. Her iki sınıfta da işbirlikli takımlar oluşturulmuş ve İngilizce dersi işbirlikli öğrenme yöntemi ile işlenmiştir. Ancak deney grubu niteleyici (modified) etkileşim ve sosyal etkileşim stratejilerini kullanmaya dönük bir ön çalışmaya tabi tutulmuştur. Ön test uygulamasında her gruptan görüntü ve ses kaydı alınmış, daha sonra 6 haftalık uygulamaya geçilmiştir. Niteleyici etkileşim ve sosyal etkileşim stratejilerini edinmiş deney grubunun grup içi iletişim ve etkileşimde, kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Cohen (1994)' in grup ödülünün ve bireysel değerlendirilebilirliğin düşük düzeydeki beceriler için gerekli olabileceği görüşünden hareketle Sharan ve diğerleri (1984) ÖTBB ile Grup Araştırmasını karşılaştırmışlardır. Bu araştırmada ÖTBB ve Grup Araştırmasının uygulandığı gruplar İngilizce Yabancı Dil testinde eşit başarı

göstermişlerdir (Kontrol gruplarına göre daha başarılı olmuşlardır). ÖTBB öğrencileri Grup Araştırması öğrencilerine göre düşük düzeydeki (bilgi) maddelerde daha başarılı olmuşlardır. Üst düzeydeki maddelerde Grup Araştırması öğrencileri ÖTBB öğrencilerine göre önemli düzeyde başarı elde edememişlerdir (Slavin, 1995).

Cole ve Smith (1993) tarafından yapılan “Yetişkinlere Ticari İngilizce Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Stratejileri” adlı araştırmada, ticari İngilizce öğrenen yetişkinlerde, işbirlikli öğrenme gruplarında öğrenim gören öğrencilerin başarılarının, derslerin doğrudan yöntem ile işlendiği gruptaki öğrenci başarılarına göre önemli farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Araştırmanın deneklerini, 2 kontrol ve 1 deney grubundan toplam 58 yetişkin kadın öğrenci oluşturmaktadır. Gruplar Teknik Enstitüsünde 15 haftalık bir uygulamadan geçirilmişlerdir.

Araştırma bulguları göre; kontrol ve deney gruplarının başarı testi sonuçları arasında önemli bir farklılık gözlenmemiştir. Bu durumun değerlendirmeye tabi tutulan örneklem kümesinin küçüklüğü ile ilişkili olduğu düşünülmektedir (çalışmada değerlendirmeye alınan kontrol grubu 15; deney grubu 18 öğrenciden oluşmaktadır). Uygulayıcı gözlemleri sonucu kontrol ve deney grupları arasında aşağıdaki farklılıkları ortaya koymaktadır.

Olumlu farklılıklar

- Deney grubundaki arkadaşlık ilişkileri kontrol grubuna göre daha olumludur.
- Deney grubundaki öğrencilerin, bilgileri paylaşma, iletme ve öğrenilenlere farklı açıklamalar getirmedeki isteklilikleri kontrol grubuna göre daha olumludur.
- Etkinliklere katılım düzeyi düşük öğrencilerin, deney grubunda daha yüksek oranda söz aldıkları, görüş belirttikleri gözlemlenmiştir.
- Deney grubundaki öğrencilerin, ders dışı saatlerde de buluştukları, öğle yemeği aralığında dahi İngilizce öğrenimi ile ilgilendikleri belirlenmiştir.

Olumsuz farklılıklar

- Deney grubunun ortak yanıtlarının yanlış çıkması durumunda “bilgisizliğin paylaşılması” durumu yaşanmaktadır.
- Arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesiyle, dikkatler zaman zaman konu dışına taşabilmektedir.
- Üyenin grup başarısına katkıları farklılık göstermektedir. Kimi üyeler hazırlıksız gelmekte ve daha çok alıcı olmayı tercih etmektedir.

Prapphal (1991) 1989 yılında, Chulalongkom Üniversitesi, Dil Enstitüsü’nde bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya yirmi yedi dış hekimliği öğrencisi katılmıştır. Bunlardan 13’ü erkek, 14’ü kız öğrencidir. Uygulanan bir ankette İngilizce dersine karşı 18’ i olumlu tutum gösterirken 8’inin ilgisiz olduğu saptanmıştır. Öğrenci bağlılığı önemsenen uygulama sırasında; materyalleri yazarlar ve işbirliği yapanların, problem çözücülerin; bilenlerin ve değerlendirmede bulunanların, öğrenciler olmasına dikkat edilmiştir.

Araştırma sonunda yapılan informal değerlendirmede işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin İngilizce sınıflarında katılımlarını cesaretlendiren hümanistik bir yaklaşıma olanak tanıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca işbirlikli öğrenme İngilizce’ye karşı olumlu tutum geliştirilmesini sağlamaktadır. Araştırmada öğrencilerin grup projesi hakkındaki görüşleri alınmıştır. Öğrenciler çoğunlukla olumlu görüş belirtmişlerdir.

Freed (1994)’in yaptığı araştırmada da yabancı dilde, okuduğunu anlamada bilişsel ve üst düzey bilişsel stratejiler dikkate alınarak işbirlikli öğrenmenin etkisi incelenmiştir. Bilişsel ve üst düzey bilişsel stratejilerin doğrudan öğretiminin okuduğunu anlamada önemli etkisinin olduğu saptanmıştır. İşbirlikli öğrenmenin üst düzey bilişsel stratejilerin kullanımında anlamlı etkisinin olduğu bulunmuştur.

Yapılan çalışmalar sonucunda, işbirlikli öğrenmenin yabancı dil sınıflarında, öğrencilerin başarı düzeylerine, sosyal beceri gelişimlerine, arkadaşlık ilişkilerine

olumlu etkileri olduğu gibi ayrıca olumlu bir sınıf iklim yaratmada etkili olduğu görülmektedir.

Aktif Öğrenme ile İlgili Türkiye’ de Diğer Alanlarda Yapılmış Araştırmalar

Ülkemizde son yıllarda önemi daha iyi anlaşılan aktif öğrenmeyle ilgili birçok alanda çalışma yapılmıştır. Çalışmalarda çoğunlukla, geleneksel öğretim yöntemleriyle karşılaştırılarak; işbirlikli öğrenmenin, müzik, matematik, tarih, fen bilgisi gibi çeşitli konu alanlarına, okul öncesi öğretimden, yüksek öğretime kadar farklı ve işitme engelliler gibi özel öğrenim gruplarına, öğrenmeyi etkileyen kaygı, tutum, strateji, sınıf iklimi, arkadaşlık ilişkileri gibi farklı öğrenme ürünlerine etkileri incelenmiştir.

Türkiye’de işbirlikli öğrenmeyle ilgili ilk yayın, Ün (1987) tarafından yayımlanmış olan “Öğrenmede İşbirliği mi Yarışma mı?” adlı makaledir. Makalede, işbirliğine ve yarışmaya dayalı öğrenme yaşantılarının özellikleri ile işbirliğine ve yarışmaya dayalı öğrenme yaşantılarının etkileri üzerinde durulmuştur. Sonuç olarak, işbirliği ortamının akademik başarı, derse ve arkadaşlara tutum ve güven gibi değişkenler üzerinde olumlu etkilerinin bulunduğu, bunun birçok araştırma bulgusuyla desteklendiği, bu nedenle sınıfta işbirliğine dayalı öğrenme yaşantılarına yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Açıkgöz (1990b), tarafından yapılan bir diğer çalışmada, “İşbirlikli Öğrenme(Birlikte Soralım-Birlikte Öğrenelim) ve Geleneksel Bütün Sınıf Öğretiminin Başarısı, Hatırda Tutma ve Duyuşsal Özellikler Üzerinde Etkileri” başlıklı araştırmaya 1989-1990 bahar döneminde İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümünde “Öğrenme Psikolojisi” dersine devam eden 48 öğrenci katılmıştır. Araştırma deneysel olup, araştırmanın verileri ön-ünite testi, ünite testi ve öğrenci kompozisyonları ile hatırda tutma testi ile toplanmıştır.

Erdem (1993), yüksek öğretime devam eden öğrencilerin, eğitim sosyolojisi dersindeki akademik başarıları açısından işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yöntemi arasındaki farkı araştırmıştır. Çalışmaya katılan denekler ikinci sınıfa devam eden toplam 81 öğrencidir. Araştırma sonuçlarına göre; işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yöntemleri arasında bilgi düzeyindeki hedeflere ulaşabilme açısından anlamlı fark bulunamamış ancak kavrama ve daha üst düzeydeki hedeflere ulaşma açısından daha anlamlı ve olumlu sonuçlar elde edilmiştir (Sucuoğlu, 2003:61).

Gömleksiz (1994), “Genel Öğretim Yöntemleri” dersinde yer alan üç ünitenin öğretilmesinde, kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun erişileri ve benlik saygıları arasında anlamlı farkların olup olmadığı araştırmıştır. Çalışma bulgularında göre, kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında, erişi açısından deney grubu lehine anlamlı farklar saptanmış, benlik saygısı açısından gruplar arasında bir fark bulunamamıştır.

Yeşilyaprak(1994), kalabalık sınıf ortamında uygulanan işbirlikli öğrenme tekniklerinden “Grup araştırması” ve “Birleştirme tekniklerini” uyarlanmış şekliyle akademik başarı, hatırd tutma ve öğrenme alanında ilişkin tutumlar üzerinde etkili olup olmadığını, geleneksel bütün sınıf yöntemiyle karşılaştırmalı olarak inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya 180 üniversite 1. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada “Grup Araştırma Tekniği” ve “Birleştirme II” tekniğinin uygulandığı 2 deney grubu ve 1 kontrol grubu olmak üzere 3 grup arasında herhangi bir farklılık saptanamamıştır. Ancak hatırlama düzeyi yönünden Birleştirme Tekniğinin uygulandığı grup, geleneksel yöntemin uygulandığı gruba kıyasla daha üstün bulunmuştur.

Kara (1994), “İşbirliğine Dayalı Paylaşmalı Dönütün” başarı ve hatırd tutma üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma 1989-1990 eğitim yılı bahar döneminde, ikisi deney birisi kontrol grubu olmak üzere toplam üç grupta 140 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler, Matematik konu alanında,

işbirliğine dayalı paylaşımlı dönütün hiç dönüt verilmemesi koşuluna kıyasla daha fazla başarı sağladığını göstermiştir. Araştırma sonucunda; İşbirliğine dayalı paylaşımlı dönütün öğrenilenlerin kalıcılığını sağlama üzerindeki etkisi olumlu olmakla birlikte bu etki anlamlı düzeyde bulunmamıştır.

Erçelebi (1995) yaptığı çalışmada işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemlerinin akademik başarı ve hatırd tutma üzerindeki etkileri incelemiştir. Araştırma Denizli’ de rasgele seçilen 3. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Öğrencilerin hatırd tutma düzeyini ölçmek amacıyla çoktan seçmeli test uygulamanın bitiminden dört hafta sonra tekrarlanmıştır. Araştırmada sonucunda; işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun başarı ve hatırd tutma açısından geleneksel öğrenme yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu saptanmıştır.

Kocabaş (1995) müzik dersinde yürüttüğü araştırmada; işbirlikli öğrenmenin blok flüt öğretimi ve öğrenme stilleri üzerine etkilerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin müziğe ilişkin tutumları üzerinde geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu, öğrencilerin daha fazla müzik bilgisi edinmesini sağladığı, blok flüt öğrenmelerinde daha etkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca işbirlikli öğrenmenin, öğrenciler arasında cinsiyet farkı yaratmadan öğrenci başarısında etkili olduğu görülmüştür.

Bilen (1995), tarafından yapılan bir diğer müzik dersine ilişkin araştırmada, işbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi ve güdüsel süreçler üzerindeki etkilerini incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; müzik bilgilerinin öğretilmesinde kulaktan notalı öğretime göre önemli farklılıklar saptanmıştır. Güzel şarkı söyleyebilme becerisinin olumlu tutum, müziğe ilişkin güdünün gelişmesinde daha etkili olduğu belirlenmiştir. İşbirlikli öğrenim becerileri kısa sürede öğrencilere kazandırılabilmiş, öğrencilerde coşkuyu, ilgiyi, ders katılımını arttırmıştır, hatta öğrenciler diğer öğretmenlerini de işbirlikli öğretim için yönlendirmişlerdir.

Oktar (1995), tarafından ilköğretim Fen Bilgisi dersinde uygulanan işbirliğinin ödüllü değişim ekonomisinin, işbirliği ve ödüllü değişim ekonomisinin birlikte kullanılmasının öğrenci erişisi üzerindeki etkisinin incelemiştir. Araştırmaya, 5. sınıflardan üç sınıf deney ve bir sınıf ise kontrol grubu olarak alınmıştır. Araştırma sonucunda işbirliği, ödüllü değişim ekonomisi, işbirliği ve ödüllü değişim ekonomisinin birlikte kullanıldığı grupların erişisi ile geleneksel öğretim grubunun bilgi, kavrama ve toplam erişim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Akademik benlik tasarımı erişileri arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır(Sucuoğlu, 2003:82).

Sünbül (1995), tarafından yapılan araştırmada; Tarih dersinde işbirlikli öğretim yönteminin kullanılması sırasında grupla değerlendirme yapmanın, öğrenci erişisi ve tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma 1993-1994 öğretim yılında 7. sınıfa devam eden 85 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Araştırma sonunda işbirliğine dayalı öğretim yönteminin kullanılması sırasında grupla değerlendirme, bireysel değerlendirme ve hiç değerlendirme yapmama öğrenci erişileri arasında anlamlı fark bulunurken, öğrenci tutumlarını kazandırma açısından aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Kasap (1996) işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin fen başarısı, hatırd tutma ve öğrenci yüklemeleri ile işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntülerinin ilişkilerini incelemiştir. Araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest araştırma deseni uygulanmıştır. Araştırma 1995-1996 öğretim yılı 2. döneminde ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinden seçilen 74 öğrenci üzerinde Fen Bilgisi derslerinde 8 haftalık bir sürede yürütülmüştür. Araştırma verileri öntest-sontest, yükleme ölçeği ve öğrencilere uygulanan derinlemesine görüşme kayıtları ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre: fen başarısı ve hatırd kalıcılık üzerinde işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin başarısızlık yüklemeleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu saptanmıştır.

Öcal (1996), tarafından yapılan tarih dersine yönelik bir diğer araştırmada, işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemlerinin güdü, tarih başarısı üzerindeki etkilerini ve öğrenci değerlendirmelerini incelenmiştir. Araştırma verileri, başarı testi, yazılı sınav ve öğrenci kompozisyonları ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı sınıflardaki öğrenciler bu yöntemden hoşlandıklarını ve bu yöntemin başarılarını olumlu yönde etkilediğini bildirmişlerdir.

Gürcan (1996), tarafından yapılan bir araştırmada, fen öğretiminde bilgisayar destekli işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi incelenmiştir. Araştırmada öntest-sontest gruplu model uygulanmış ve araştırma, deneysel olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın denekleri Eskişehir Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Araştırma 1994-1995 öğretim yılının ikinci döneminde yürütülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre:

1. Bilgisayarın, alıştırma-tekrar aracı olarak kullanıldığı bilgisayar destekli işbirliğine dayalı öğretim uygulamasının bilgisayar destekli eşli ve bireysel öğretim uygulamalarına göre öğrenci başarısını ve öğrenmede kalıcılığı sağlamada daha etkili olduğu saptanmıştır.
2. Bilgisayarın ders sunu aracı olarak kullanılmasında bilgisayar destekli işbirliğine dayalı öğretim uygulaması ile bilgisayar destekli eşli ve bireysel öğretim uygulamaları arasında öğrenci başarısını etkilemede anlamlı bir fark saptanamamıştır.

Özkılıç (1997), yaptığı araştırmada, farklı işbirlikli öğrenme yöntemlerinin hizmet öncesi ortaöğretim öğretmenlerinin başarısı ve hatırd tutması üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma üniversite ikinci sınıf öğrencilerinden 80 öğrenci üzerinde Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde yapılmıştır. Araştırmada deney gruplarında, işbirlikli öğrenme tekniklerinden Grup Araştırması ve Birleştirme teknikleri, kontrol grubunda ise geleneksel öğrenme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin duyuşsal ve bilişsel amaçları ve

hatırda tutma açısından yöntemlerin etkisi ön test son test kontrol gruplu deney deseni ile incelenmiştir. Araştırmada veriler başarı testi, görüş tarama testi ve gözlem formu ile toplanmıştır. Araştırma bir yarıyıl süresince devam etmiştir. Araştırmanın bulgularına göre;

- 1.İşbirlikli öğrenme tekniklerinden grup araştırması tekniğinin geleneksel öğrenme yöntemi ve birleştirme tekniğine göre daha olumlu etkileri olduğu saptanmıştır.
- 2.İşbirlikli öğrenme teknikleri, geleneksel öğretime oranla olumlu duyuşsal çıktıları daha çok arttırdığı, işbirlikli öğrenme tekniklerinden grup araştırması tekniğinin bilişsel amaçların hatırda tutulmasında, geleneksel yöntemden ve birleştirme tekniğinden daha olumlu etkilerinin olduğu saptanmıştır.

Kocabaş (1998) tarafından yapılan bir diğer araştırmada, ilköğretim okulları beşinci sınıf, Müzik derslerinde uygulanan işbirlikli öğrenmenin müzikte benlik kavramı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma 1997-98 öğretim yılı 1. döneminde Buca- Çakabey İlköğretim Okulu beşinci sınıflardan 80 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada kontrol gruplu ön-test, son-test deseni kullanılmıştır. Deney grubunda işbirlikli öğrenme tekniklerinden Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri tekniği, kontrol grubunda ise Tartımda Yola çıkarak Öğretim tekniği uygulanmıştır. Araştırma verileri Müzikte Benlik Kavramı Ölçeği ile toplanmıştır. Bu araştırma müzik öğretiminin öğrencilerin müzik dersinde kendilerine ilişkin duygu, inanç, tutum, algı ve davranışları üzerinde olumlu etkiler bırakarak benlik kavramlarını artırdığını göstermektedir. Ayrıca işbirlikli öğrenme tekniğinin uygulandığı deney grubulehine Müzikte Benlik Kavramı'na ilişkin daha anlamlı farklılıklar oluşmuştur.

Yıldız (1998) araştırmasında okulöncesi çocukların temel Matematik becerilerinin gelişimi üzerindeki işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin etkilerini, bu etkilerin cinsiyet ile ilişkilerini, okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanmakta olan yöntemlere ilişkin öğretmenlerin görüşlerini incelemiştir. Araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest araştırma deseni ve betimsel tarama modeli uygulanmıştır. Araştırma üç grup üzerinde gerçekleşmiştir. Deney grubunda

işbirlikli öğrenme, kontrol gruplarında ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre;

- 1.İşbirlikli öğrenme yönteminin okulöncesi çocukların temel matematik becerilerinin gelişimi üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu saptanmıştır.
- 2.İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okulöncesi çocukların temel matematik becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermediği görülmüştür.
- 3.Çalışmaları gözleyen öğretmenler de işbirlikli öğrenme yönteminin başarıyı yükselterek sosyal becerilerinin gelişimini desteklediğini ifade etmişlerdir.

Karaoğlu (1998) tarafından yapılan bir araştırmada geleneksel bütün sınıf öğretimi ve işbirlikli öğrenme etkinliklerinin ilköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki başarıları ve öğrendiklerini hatırlama düzeyleri üzerindeki etkileri ile bu yöntemlerin uygulandığı sınıflarda sınıf yönetimi süreçlerinin ne şekilde yer aldığını incelenmiştir. Araştırma ilköğretim 5. sınıflarından oluşan iki sınıfta yürütülmüştür. Sınıflardan birinde işbirlikli öğrenme tekniklerinden Birlikte Öğrenme tekniği, diğer sınıfta geleneksel bütün sınıf öğretimi uygulanmıştır. Araştırma sonunda işbirlikli öğrenmenin öğrenci başarısını artırma konusunda bütün sınıf öğretimine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin öğrendiklerini hatırlama tutmaları veya öğrenilenlerin kalıcılığı konusunda geleneksel bütün sınıf öğretimine göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Araştırmada ulaşılan bir başka sonuç da işbirlikli öğrenme tekniğinin uygulandığı sınıf ile geleneksel bütün sınıf öğretiminin uygulandığı sınıfta yer alan sınıf yönetimi süreçleri arasında işbirlikli öğrenmenin uygulandığı sınıf lehine önemli farklar olduğudur.

Yıldız (1999) “İşbirlikli Öğrenme ile Geleneksel Öğrenme Grupları Arasındaki Farklar” başlıklı bildirisinde işbirlikli öğrenme grupları ile geleneksel öğrenme grupları arasındaki farkları ve işbirlikli öğrenme uygulamalarında planlama, uygulama ve değerlendirme sürecini ele almıştır. Sonuç olarak gerçek anlamda işbirlikli öğrenmeyi uygulayabilmek için grup etkinlikleri düzenlenirken iş ve ödül

yapılarına dikkat edilmesinin ve çalışmanın yapılandırılmasının gerekliliğine işaret etmiştir.

Özer (1999) tarafından yapılan bir araştırmada işbirlikli öğrenme ve öğrencilerin güdülenmesi incelenmiştir. Araştırmaya Milli Eğitim Bakanlığı' na bağlı İzmir Karşıyaka Cumhuriyet İlköğretim Okulu' na devam etmekte olan 5. sınıf öğrencileri arasından 74 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, veriler Türkçe başarı testi ve başarı güdüsü ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulardan şu sonuçlara ulaşılmıştır: İşbirlikli öğrenme yöntemi, ilköğretim öğrencilerinin Türkçe başarısını arttırmada geleneksel öğretime göre daha etkili olmuştur. İşbirlikli öğrenme yöntemi, ilköğretim öğrencilerinin başarı güdülerini arttırmada geleneksel öğretime göre daha etkili olmuştur.

Akpınar (1999) tarafından yapılan araştırmada İş ve Teknik Eğitimi dersinde işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi kapsamındaki Birleştirme Tekniğinin, öğrenme ve beceriye dönük davranışlarının gerçekleşme düzeyindeki etkililiği incelenmiştir. Araştırma 1998-1999 öğretim yılının ikinci döneminde Muğla' da yürütülmüştür. Araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu model uygulanmıştır, denekleri ise bir ilköğretim okulu yedinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; öğrenci bilişsel başarıları bakımından “Jigsaw tekniğinin” geleneksel öğretimden daha etkili olduğu ve araştırmada öğrencilerin beceriye dönük davranışlarının gerçekleştirilmesi düzeyi bakımından “Birleştirme Tekniğinin” geleneksel öğretimden daha etkili olduğu bulunmuştur.

Özkal (2000) tarafından yapılan araştırmada işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarıları, benlik kavramları, tutumları üzerindeki etkileri ve cinsiyet ile ilişkileri incelenmiştir. Araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest deney deseni uygulanmıştır. Araştırmada deney gruplarında işbirlikli öğrenme tekniklerinden birlikte öğrenme ve Birlikte Soralım-Birlikte Öğrenelim Tekniği, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre;

- 1.İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde başarıları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.
- 2.İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarıları üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermediği ortaya çıkmıştır.
- 3.İşbirlikli öğrenme tekniklerinden birlikte öğrenme tekniğinin öğrencilerin ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları ve benlik kavramları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Avcıoğlu (2001), yaptığı çalışmada işbirlikli öğrenme yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının, işitme engelli öğrencilerin temel sosyal beceriler, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerini genelleyebilmelerinde etkili olup olmadığını incelemiştir.

Araştırma için, özel eğitim sınıfına devam eden işitme engelli öğrenciler arasından, belirlenen önkoşul davranışlara sahip dokuz öğrenci ve normal sınıflara devam eden işitme engelli olmayan yirmi yedi öğrenci olmak üzere toplam otuz altı öğrenci seçilmiştir. Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin gözlemlerine dayanarak, sınıflarda yer alan bütün öğrencilerin “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği”ni doldurmaları sağlanarak, işitme engelli öğrencilerin gereksinim duydukları üç öncelikli sosyal beceri ve bu becerilerde yetersizliği olan öğrenciler belirlenmiştir.

Öğretim etkinliğini belirlemede, tek denekli araştırma yöntemlerinden, Denekler Arası Çoklu Yoklama Modeli kullanılmıştır. Hedeflenen temel sosyal beceriler, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri ile grupta bir iş yapma becerilerinin öğretimini gerçekleştirmek için, işbirlikli öğrenme yöntemi doğrultusunda öğretim planları geliştirilmiştir. Geliştirilen öğretim planı, haftada üç gün 40 dakikalık oturumlar şeklinde uygulanmıştır. Öğretim oturumları sonunda, izleme oturumlarına yer verilmiştir.

Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme yöntemi doğrultusunda geliştirilmiş olan sosyal beceri öğretim programının toplam dokuz işitme engelli öğrencinin hedef

sosyal becerileri öğrenmelerinde ve bu becerileri genelledebilmelerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Yıldız (2001), matematik öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısı üzerine etkilerini belirlemeyi amaçladığı araştırmaya 70 öğrenci katılmıştır. Deneysel grupta Birlikte Öğrenme, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre ulaşılan sonuçta; işbirlikli öğrenme yönteminin, matematik öğretiminde öğrenci başarısı üzerinde geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

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

Kurt (2001), tarafından yapılan araştırmada, Fen Bilgisi dersinde, işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin başarısı, kavram öğrenmesi ve hatırlaması üzerinde etkisi incelenmiştir. Araştırmaya 72 tane 5. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenmenin geleneksel öğretime göre akademik başarıları, hatırlama tutumları üzerinde daha etkili olduğu saptanmış işbirlikli öğrenmenin geleneksel öğretime göre kavram öğrenme başarısı üzerinde etkileri arasında farklılık saptanmamıştır.

Katılmış (2002), tarafından Sosyal Bilgiler dersiyle ilgili araştırmada; işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemlerinin, tarih konularının öğrenci başarısı üzerinde ve hatırlama tutumuna düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya 76 tane 6. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısı ve hatırlama tutumunda geleneksel öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Çelikten (2002), yaptığı çalışmada kavramsal değişim yaklaşımına dayalı kavram haritaları destekli işbirlikli öğrenme yönteminin kullanımının, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin dünya ve gökyüzü konularındaki kavramlarla ilgili başarılarına ve bu konulara ilişkin tutumlarına etkisini, geleneksel fen öğretim yöntemi ile karşılaştırarak ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışma 2000-2001 sonbahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın denekleri 56 dördüncü sınıf öğrencisidir. Bu çalışmada, altı dördüncü sınıftan ikisi; cinsiyet, sınıf mevcudu ve ön testin frekans dağılımları gibi eşit temelli karakterleri göz önünde tutularak seçilmiştir. Gruplardan bir tanesi deney grubu olarak seçilmiş ve bu gruba dünya ve gökyüzü konuları öğretilirken kavramsal değişime dayalı kavram haritası destekli işbirlikli öğretim yöntemi uygulanmıştır. Kontrol grubu olarak seçilen sınıfa ise aynı konu geleneksel yöntemle öğretilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre; kavramsal değişim yaklaşımına dayalı kavram haritası destekli işbirlikli öğrenme yöntemi kullanan öğrencilerin dünya ve gökyüzü kavramları ile ilgili başarılarının, geleneksel fen anlatımı öğrenimi gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ancak, iki grubun da konulara ilişkin tutumunda anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir.

Sarıtaş (2002), işbirlikli ve geleneksel sınıflardaki başarılı ve başarısız problem çözümlerinin kullandıkları öğrenme stratejilerini, tutumlarını ve edim düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini ilköğretim 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma sırasında deney grubunda işbirlikli öğrenme tekniklerinden Birlikte Öğrenme, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre ulaşılan sonuçlar şunlardır:

1. Deney grubu kontrol grubundan daha başarılı olmuştur.
2. Deney grubundaki deneklerin problem çözmeye karşı tutumlarında kontrol grubundakilere göre daha anlamlı bir fark gözlenmiştir.
3. Başarılı ve başarısız problem çözümlerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinde, ön test sonucunda, hem deney grubunda hem de kontrol grubunda anlamlı farklılıklar görülmüştür. Son test sonucunda ise deney grubundaki başarısız problem çözümlerinin kullandıkları öğrenme

stratejilerinin, başarılı öğrencilerin kullandığı stratejilerle benzerlik gösterdiği gözlenmiştir.

Çullu (2003) aktif öğrenmenin Sosyal Bilgiler dersi başarısı, hatırd tutma, öğrenci başarı yüklemeleri üzerindeki etkileri ve aktif öğrenme uygulamaları hakkındaki öğrenci görüşlerini incelemiştir. Araştırma, 2002-2003 öğretim yılı I. Döneminde, MEB' e bağlı resmi bir ilköğretim okulunun iki 7. sınıf şubesinde uygulanmıştır. Deney grubunda aktif öğrenme yöntem ve teknikleri, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırmanın verileri deneysel işlemlerden önce ve sonra uygulanan “İstanbul'un Fethi ve Sonrası” ünitesi ile “Avrupa’ da Yenilikler” ünitesine ait başarı testleri ve klasik sınavları, Öğrenci Yüklemeleri Ölçeği ve görüşme kayıtları kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t testi, Bağımlı t test ile çözümlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre ulaşılan sonuçlar şunlardır:

1. Aktif Öğrenme yöntem ve teknikleri Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci başarısını artırmada daha etkilidir.
2. Aktif öğrenme yöntem ve teknikleri daha kalıcıdır.
3. Aktif öğrenmenin uygulandığı sınıfla, geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı sınıf arasında, başarı ve başarısızlık yüklemelerinde farklılık bulunmuştur.
4. Aktif öğrenme çalışmalarına katılan öğrenciler çalışma öncesi dersi heyecanla beklemiş ve çalışma sırasında uygulamalara neşeli, istekli bir şekilde katılmışlardır. Yardımlaşarak daha iyi öğrendiklerini ve gösterdikleri başarıların kendilerine olan saygılarını artırdığını dile getirmişlerdir. Öğrenciler, aktif öğrenme çalışmalarının öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve hızlandırdığı; işbirliğini, grupla çalışmayı, paylaşmayı öğrendikleri ve arkadaşlarını daha yakından tanıma olanağı bulduklarını ifade etmişlerdir.

Sucuoğlu, (2003) işbirlikli öğrenmenin ve geleneksel öğretimin öğrencilerin biyoloji dersine yönelik yüklemeleri, edimi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkilerini ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntülerini incelemiştir. Araştırmada kontrol gruplu, ön test son test deneysel araştırma modeli uygulanmıştır.

Veri toplama aracı olarak başarı testleri, Biyoloji’ de kullanılan Öğrenme Stratejileri Ölçeği, Başarı/Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği ve ses kayıtları kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, *t* testi, bağımlı *t* testi, varyans analizi, Scheffe testi kullanılmıştır. Ses kayıtları ise, kodlayıcılar tarafından kodlanıp kategorilere ayrılarak sınıflandırılmış ve analizleri yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre :

- 1.İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin biyoloji başarısını artırdığı saptanmıştır.
- 2.İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin yüklemeleri üzerindeki etkileri incelendiğinde Deney 1’ de öğrenciler genel olarak başarılarını öğretmen ve sınav gibi dışsal faktörlere yükledikleri saptanmıştır. Başarısızlıkların ise en fazla yine dışsal bir faktör olan ailelerine yüklerken, en az içsel bir faktör olan kendilerine yüklemektedirler. Deney 2’ de işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin yüklemelerini etkilemediği ortaya çıkmıştır.
- 3.Dışsal öğrencilerin, içsel öğrencilere göre grubu yönetme, emir verme, yarışmacı tutum içinde bulunma, uğraştırıcılığı tercih etme, grup arkadaşlarını onaylama, fikir sunma gibi davranışlarını daha fazla gösterdiği saptanmıştır.
- 4.İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin öğrenme stratejilerini çok fazla değiştirmedeği ancak bazı tekniklerin öğrenme stratejileri üzerinde etkili olabileceği bulunmuştur.
- 5.İşbirlikli öğrenme gruplarındaki öğrencilerin birbirlerine emir verme ve grubu yönetme isteklerinin çok fazla olduğu görülmektedir.

Altınok, (2004) İşbirlikli kavram haritalama, bireysel kavram haritalama, geleneksel öğretim yöntemlerinin ve öğrencilerin kavram haritalamaya yönelik tutumlarının öğrencilerin fen başarısı, strateji kullanımı ve derse yönelik tutumları; işbirlikli kavram haritalama ve bireysel kavram haritalamanın öğrencilerin kavram haritalamaya yönelik tutumları üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla araştırma yapmıştır. Araştırma ilköğretim 5. sınıf Fen Bilgisi dersleri arasında 122(52 kız-70erkek) beşinci sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel araştırma modeli kullanılmış, araştırma

gruplarından biri işbirlikli kavram haritalama biri deneysel kavram haritalama, diğeri ise geleneksel öğretim yapmıştır. Uygulama öncesi kavram haritalama gruplarındaki öğrenciler, kavram haritalama stratejisi konusunda yetiştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre;

- 1.Kavram haritalama stratejisi, öğrencilerin fen başarısı üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olmuştur.
- 2.İşbirlikli ve bireysel kavram haritalama grupları arasında fen başarısı açısından fark bulunmamıştır.
- 3.Kavram haritalama stratejisinin öğrencilerin öğrenme stratejisi kullanımları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu, işbirlikli öğrenme grubunun uygulamadan daha olumlu etkilendiği saptanmıştır.
- 4.İşbirlikli kavram haritalama grubundaki öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının diğer iki gruba göre daha olumlu olduğu, bireysel kavram haritalama grubuyla geleneksel öğretim grubu arasında tutum açısından fark bulunmadığı görülmüştür.
- 5.Öğrencilerin fen başarısı, öğrenme stratejisi kullanımı ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarından etkilenmiştir.
- 6.İşbirlikli kavram haritalamanın bireysel kavram haritalamaya göre öğrencilerin kavram haritalamaya yönelik tutumlarını daha olumlu etkilediği belirlenmiştir.

Kılıç, (2004) İşbirlikli öğrenme, okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve tutum üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırma, 2003-2004 Eğitim- öğretim yılı I. Döneminde İzmir ili içinde ilköğretim 6. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar Türkçe öğretmenin okuttuğu iki şubenin öğrencileridir. Deney ve kontrol grubu rasgele belirlenmiştir. Veriler, okuduğunu anlama, strateji ölçeği, okumaya yönelik tutum ölçeği ve başarı testi ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- 1.İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin 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.İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin anlamaya yönelik tutumları üzerinde okumanın gelişmeye etkileri alt boyutunda rastlanmazken, okumanın duyuşsal etkileri, okumayla ilgili genel görüşler boyutlarında ve genel olarak etkilediği saptanmıştır.

Ülkemizde, farklı alanlarda yapılan çalışmalarda, aktif öğrenme yönteminin geleneksel öğretim yöntemlerine göre, öğrencilerin akademik başarılarında ve derse yönelik tutumları üzerinde daha olumlu etkileri olduğu saptanmıştır.

Aktif Öğrenme ile İlgili Yurt Dışında Diğer Alanlarda Yapılmış Araştırmalar

Yurt dışındaki aktif öğrenmeyle ilgili diğer alanlarda yapılan araştırmalarda geleneksel öğretim yöntemleriyle, aktif öğrenme farklı boyutlara olan etkileri ile karşılaştırılarak, aktif öğrenmenin öğrencilerin akademik başarısı, sosyal becerilerinin gelişimi ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmaların bazılarında, aktif öğrenmenin grup içindeki etkileşime olan etkileri incelenerek, daha da etkili bir yöntem haline getirilmeye çalışılmıştır.

Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson ve Skon (1981) Kuzey Amerika örnekleminde, işbirliği verimliliği gruplar arası yarışma ile işbirliği, bireyler arası yarışma ve bireyselleşmiş hedef yapılarının geçerliğine ilişkin yapılan 122 çalışmayı yeniden gözden geçirerek işbirlikli, yarışmacı ve bireysel hedef yapılarının başarı üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Bu çalışmada 286 bulgu kabul edilmiş ve 3 meta analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta analizi yöntemi sonucunda, işbirliğinin bireyler arası yarışma ve bireysel çabalardan çok daha etkili olduğu, gruplar arası

yarışma ile işbirliği, bireyler arası yarışma ve bireysel çabaya göre daha üstün olduğu, bireyler arası yarışma ve bireysel çabalar arasında fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

Yager, Johnson ve Johnson (1985) tarafından yapılan araştırmada gruplar, rol verilmesine göre karşılaştırılmıştır. Bir grupta üç grup üyesine etkin dinleyici rolleri verilirken bir grup üyesine “özetleyici” rolü verilmiştir. Dinleyenler özetleyicinin anlatımındaki hataları ve eksikleri bulup düzeltmesi ve daha iyi açıklamalar yapması için sorular sormuşlardır. Diğer grupta ise öğrenciler öğrenme materyalini sadece tartışmışlardır. Bu gruptakilere rol verilmemiştir. Araştırma sonunda rol verilen grup diğer gruba göre daha fazla başarı göstermiştir. (Huber, 1999; Tonbul, 2001:65)

Okebukla (1986), Biyoloji dersi laboratuvar çalışmaları sırasında işbirlikli öğrenme, yarışma ve bireysel çalışmanın laboratuvar çalışmalarına yönelik tutumlar üzerindeki etkilerini ve bu etkinin cinsiyete göre değişip değişmediğini incelemiştir. Araştırmaya 9. sınıfa devam eden 113 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; işbirlikli öğrenme grubunda yer alan öğrencilerin laboratuvar çalışmalarına yönelik tutumlarının diğer gruplarda yer alanlara göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. İşbirlikli öğrenmenin, kız öğrencilerin tutumları üzerinde daha etkili olduğu saptanmıştır.

Mevarech, Stern ve Levita(1987) yaptıkları araştırmada, ortaokul öğrencilerini işbirlikli öğrenme gruplarına yerleştirerek, bilgisayar destekli öğretim derslerinde yabancı dil becerilerini geliştirme konusunda etkilerini incelemişlerdir. Bu araştırmanın sonucunda; işbirlikli gruplarda bilgisayar destekli öğretim derslerinde çalışan öğrenciler, bu derslerde bireysel olarak çalışan öğrencilere nazaran önemli ölçüde akademik kazançlar elde etmişlerdir.(Yıldız, 1998 Özkal, 2000s.64’deki alıntı)

Slavin(1991), akademik başarı, grup içi ilişkiler, benlik saygısı, kaynaştırma ve diğer çıktılar açısından 70 yüksek nitelikli araştırma yapmıştır. Sonuçlar meta-

analitik süreçler kullanılarak topluca incelenmiştir. Akademik başarıyla ilgili 67 araştırmanın 41' inde (%61), işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı gruplarda elde edilen başarı, kontrol gruplarına göre önemli bir farkla yüksek olarak saptanmıştır. 25 araştırmada fark bulunmazken 1 araştırmada da kontrol grubu lehine sonuç çıktığı belirtilmiştir. Araştırmaların diğer değişkenler açısından da genelde, işbirlikli öğrenme lehine olumlu sonuçlar verdiği görülmüştür(Gömleksiz,1993; Özkal, 2000s.64'deki alıntı).

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

Lazarovvitz, H. Lazarowitz ve Baird (1994), tarafından yapılan araştırmada, işbirlikli öğrenmenin fen öğretim başarısı ve duyuşsal ürünler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada deney grubunda birleştirme-tam öğrenme yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmaya 120 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmada uygulanan ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması sonucunda akademik başarı açısından deney gruplarının kontrol gruplarındaki öğrencilere göre yüksek başarı gösterdikleri saptanmıştır. İşbirlikli öğrenme gruplarında, sınıf içindeki ilgi, arkadaşlık ve benlik saygısına ait puanlar kontrol grubuna göre yüksek çıkmıştır.

Quin, Johnson ve Johnson (1995), yaptıkları araştırmada problem çözme üzerinde yarışma ve işbirliği çabalarının etkilerini karşılaştırmışlardır. Bu araştırma için 1929 ve 1993 yılları arasında yayımlanan 46 çalışmayı inceleyerek, problem çözme ölçmelerinin tiplerini, dört kategoride sınıflandırılmışlardır. Bunlar (a) dil bilimi (konuşma ve yazma dilinden çözme), (b) dilbilimsel olmayanlar (semboller,

matematik, motor etkinlikler), (c) iyi tanımlanmış çalışmalar ve çözümler, (d) kötü tanımlanmış çalışmalar ve çözümler. Araştırma sonucunda, işbirliği takımlarının problem çözmenin dört çeşidi üzerinde yarışma gruplarına göre daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Webb ve Palincsar (1996)' a göre, yeni araştırmalar, grupların cinsiyete göre oluşturulmasının grup üyelerinin davranışlarını etkileyebileceğini göstermektedir. Webb tarafından yapılan bir araştırma cinsiyet açısından eşit dağılıma sahip olan gruplarda kızlar ve erkekler benzer etkileşim örnekleri göstermişlerdir. Kızların ya da erkeklerin çoğunlukta olduğu gruplarda, kızlar sorularına yanıt alamamışlar bu nedenle daha az öğrenmişlerdir. Erkeklerin çoğunlukta olduğu gruplarda kızların yok sayılması eğilimi ortaya çıkmıştır. Kızların çoğunlukta olduğu gruplarda ise çoğu sorular erkeklere yöneltilmiş ve yanıtız kalmıştır (Huber, 1999;Tonbul, 2001s.66'daki alıntı).

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

- 1.Başarı açısından deney grupları lehine anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır.
- 2.Cinsiyetin açısından herhangi bir farklılık görülmemiştir. Hem kız hem de erkek öğrencilerin işbirlikli öğrenme yönteminden eşit derecede yarar sağladıkları saptanmıştır.
- 3.Deney ve kontrol grupları arasında benlik saygısı açısından anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Cinsiyete göre sonuçlar incelendiği zaman benlik saygısındaki farklılıkların, kullanılan eğitimsel yaklaşıma bağlı

olmadığı saptanmıştır. Ancak sonuçlar benlik saygısındaki kazanımların hem deney hem de kontrol grubunda, erkeklerin kızlardan daha yüksek puanlar aldıklarını göstermektedir.

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

Garret' in (1998)yaptığı, aktif öğrenmenin sosyal araştırma kurslarındaki etkilerini araştırdığı çalışma şu şekilde gerçekleştirilmiştir: Sınıf işbirlikli öğrenmeye göre hazırlanmıştır. İşbirliği gereklilikleri öğrencilere bildirilmiş ve gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın değerlendirilmesi uygulama kartları, puanlama, bir dakikalık çalışma kağıtları ile yapılmıştır. Araştırma bulguları sonucunda, işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin karmaşık konuları daha iyi kavramalarını sağladığı, düşüncelerini sentezleyebildiklerini, neden-sonuç ilişkisi kurmalarına yardım ettiği, yeni bakış açıları geliştirmeleri ve düşüncelerini açıklayabilme becerisi kazandırdığı saptanmıştır.

Panitz (1998), tarafından yapılan çalışmada, farklı yetenek düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinin hangi koşullar altında en iyi öğrenmeyi gerçekleştirdikleri incelenmiştir. Öğrenciler homojen, heterojen ve yakın başarı düzeyine sahip öğrenciler gibi üç tür işbirlikli öğrenme gruplarında soyut nedenleme problemlerini çalışmışlardır. Grup çalışmaları sonunda öğrenciler bireysel olarak soyut nedenleme testini cevaplamış, ayrıca da grup sürecine ilişkin tutum ve etkililik

sorularını doldurmuşlardır. Araştırma sonuçlarına göre; her üç grup koşullarındaki öğrencilerin edimleri arasında anlamlı farklar bulunmamıştır. Ancak yakın başarı düzeyine sahip öğrencilerin bulunduğu grupta yer alan öğrenciler, bireysel çalışmaya fazla ilgi göstermişlerdir. Aynı zamanda bu grupta bulunan ve grupta çalışıp grup sürecinin yararlı olduğunu düşünenlerin, diğerlerine göre son testte daha yüksek başarı gösterdikleri saptanmıştır. Heterojen ve homojen gruplar için bu bulgulara rastlanmamıştır.

Huber (1999)' in gerçekleştirdiği araştırmada, küçük gruplarda öğrenmenin etkililiğini artırmada hangi koşullarının önem taşıdığı incelenmiştir. Araştırma 80 üniversite öğrencisinden oluşan dört grupta yürütülmüştür. Araştırmada yer alan gruplardan ikisi geleneksel sınıfları, diğer ikisi de işbirlikli sınıfları oluşturmuştur. İşbirlikli öğrenme tekniklerinden Metne Dayalı İşbirliği tekniği uygulanmıştır. Geleneksel ve işbirlikli iki sınıfta öğrencilere çalışma stratejilerini kapsayan metinler verilmiştir. Diğer geleneksel ve işbirlikli iki sınıfta öğretim, metinler olmadan sürdürülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre;

- 1.Öğrenme düzeyi grupla öğrenme ortamında, bireysel öğrenme ortamına göre yüksek bulunmuştur.
- 2.Öğrenme düzeyi yazılı metinlerin kullanılıp kullanılmamasına göre farklılık göstermemiştir.
- 3.Yazılı metinlerin kullanıldığı grupla öğrenme ortamındaki işbirliği ve katılım düzeyi yazılı metinlerin kullanılmadığı grupla öğrenme ortamına göre farklılık göstermemiştir.
- 4.Grup çalışmasında, bireysel çalışmalara göre daha çok sayıda alıştırmaya yapılmıştır ve grup çalışmasında yapılan alıştırmaya sayısı ile öğrenci başarı düzeyi arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur.
- 5.Araştırmada, kaygı düzeyi, grupla öğrenme ya da bireysel öğrenmeye göre farklılık göstermemiştir. Bilişsel çatışma sıklığı ve yoğunluğu gruplara göre önemli farklılık göstermemiştir.
- 6.İçsel güdülenme düzeyi grupla öğrenme ortamında, bireysel öğrenme ortamına göre daha yüksek bulunmuştur. Grupla çalışma ortamında birlikte

çalışma ile içsel güdülenme ve başarı düzeyi arasında olumlu ilişki bulunmuştur.(Tonbul, 2001)

Chun-Yen ve Song-Ling (1999) çalışmalarında; işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin yer bilimi başarısı üzerinde etkilerini incelemiştir. Araştırma, ilköğretim okulu 7.sınıflarından 770 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, kontrol ve deney grubu arasında bilgi düzeyi ve karşılaştırma düzeyinde, test puanları sonucuna göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak işbirliği öğrenme uygulamalarında çalışan öğrencilerin uygulama düzeyi, test puanlarının tek başına çalışan öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Kvam (2000) tarafından İstatistik öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, aktif öğrenmenin kalıcılık düzeyi saptanmaya çalışılmıştır. İki ayrı gruba yürütülen çalışmada birinci gruba işbirlikli öğrenme uygulanırken diğerine ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Aktif öğrenme uygulanan sınıfta 4-6 kişilik gruplarda, 10 hafta süreyle proje çalışmaları yapılmıştır. Uygulama bittikten sonra yapılan ölçümlerin ardından 8 ay geçtikten sonra tekrar ölçüm yapılmış ve kalıcılık düzeyi ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre, Aktif öğrenmenin uygulandığı sınıfta kalıcılık düzeyinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Aktif öğrenmenin uygulandığı sınıfta yer alan öğrenciler, öğrenmekten daha çok zevk aldıklarını ifade etmişlerdir.

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

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

- 1.Öğretmen değerlendirmelerinden bilgisayarlı iletişim ve hem işbirlikli öğrenmenin hem de bilgisayarın kullanıldığı öğrenme çevresi için sonuçlar benzer çıkmıştır.
- 2.Arap öğrenciler ölçmenin bazılarında Musevi öğrencilerle benzerlikler göstermiştir.
- 3.Cinsiyetler arasında farklılıklar bulunmamıştır.
- 4.Bilgisayar iletişimli işbirlikli öğrenmedeki öğrencilerin etkileşiminin gücü, diğer öğrenme çevrelerinden daha fazla çıkmıştır.

Yurt dışındaki aktif öğrenmeyle ilgili değişik düzeylerde ve farklı alanlarda yapılan çalışmalar, aktif öğrenmenin, akademik başarı, sosyal becerilerin gelişimi ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerinde olumlu yönde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Aktif öğrenmenin daha da etkili hale getirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Ülkemizde de bu yönde çalışmalara gereksinim duyulmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcıları, veri toplama aracı, araştırmanın işlem yolu ve veri çözümlene teknikleri ile ilgili bilgi verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırmada kontrol gruplu ön test- son test araştırma modeli kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırma, 2005-2006 öğretim yılı 1. yarısında MEB bağlı resmi bir ilköğretim okulunda 4. sınıflar üzerinde uygulanmıştır. İki dördüncü sınıf şubesinden, ortalama on yaşında, 35' i kız, 29' u erkek olmak üzere toplam 64 öğrenci katılmıştır. İki sınıftan, 4-B sınıfı kura usulü kontrol grubunu, 4-A sınıfı deney grubunu oluşturmuştur. Doğal sınıf koşullarının bozulmamasını sağlamak amacıyla sınıflardaki öğrenciler arasında seçme yapılmadan tümü araştırmaya katılmıştır.

Tablo 3.1

Katılımcıların cinsiyete göre dağılımları

Cinsiyet	Kontrol Grubu	Deney Grubu
Kız	19	16
Erkek	13	16
Toplam	32	32

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veriler İngilizce 4. sınıf dersinde ilk dönem için müfredatta işlenmesi öngörülen a/an kullanımı, tekil-çoğul isimler, 'or' yapısıyla soru sorma, saat bilgisi ve have got/ has got yapısını kullanmayla ilgili konuları içeren başarı testiyle toplanmıştır. Aşağıda bu testin oluşturma süreci anlatılmaktadır.

İngilizce Dersi Başarı Testini Oluşturma Süreci

Bu test ilköğretim 4. sınıfta işlenen ilk dört üniteye yer alan konuları kapsayan çoktan seçmeli 30 sorudan oluşmuştur. Bu testi geliştirmek için İlköğretim okulu 4. ve 5. sınıf Yabancı Dil(İngilizce) Öğretim Programı (1997) temel alınarak hedef ve davranışları yazılmış ve belirtke tablosu oluşturulmuştur. Bunlara uygun olarak tüm hedefleri kapsayan çoktan seçmeli birçok soru hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular İngilizce öğretmenleri tarafından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Sorular arasından daha nitelikli bulunan 100 adeti; iki farklı ilköğretim okulu beşinci sınıfında bulunan, toplam 140 öğrencisine uygulanmıştır. Sorulan 100 sorudan madde ayırıcılık gücü .30 ile .56 arasında ve madde güçlük indeksi .39 ile .70 arasında olan sorular seçilerek nihai test oluşturulmuştur. Toplam 30 adet sorudan oluşan nihai testin; Güvenilirlik Katsayısı (KR-20) : 0.705, Standart Sapması: 8.060 Standart Hatası:4.376 olarak bulunmuştur.

İşlem Yolu

Deneyin gerçekleştirilebilmesi için bir çalışma planı uygulanmıştır. Plan doğrultusunda sırayla hazırlık çalışmaları, yetiştirme çalışmaları, önölçümler, denel işlemlerin gerçekleştirilmesi ve son ölçümler gerçekleştirilmiştir.

Hazırlık Çalışmaları

Araştırmayı uygulayıcı kendi çalıştığı ilköğretim okulunda ve kendi ders saatlerinde araştırmayı uygulamıştır. Okul idaresi ve diğer öğretmenlerden deneyin uygulanması ile ilgili izin alınmıştır.

Yetiştirme Çalışmaları

Bu araştırmada yetiştirme çalışmaları deney grubunda aktif öğrenme tekniklerinden, Burada herkes öğretmen ve dedikodu yöntemlerinin denemesiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı deney grubunu yetiştirirken, kontrol grubunda geleneksel tarzda soru cevap ve anlatım yöntemleriyle ders işlemiştir.

Ön Ölçümler

Ön ölçüm için başarı testi her iki gruba da aynı anda 20.10.2005 tarihinde uygulanmıştır.

Denel İşlemler

Denel işlemlere 25.10.2005 tarihinde başlanmış, 15.12.2005 tarihinde uygulama sona ermiştir. Çalışmalar sürdürülürken araştırmanın yapıldığı okulun haftalık çalışma programında belirlenen İngilizce ders saati sürelerine (2 saat) uyulmuş, toplam uygulama ders saati 16' yı bulmuştur. Uygulamalar sırasında her iki grupta da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından basılan, sekiz ünitelerden oluşmakta olan içinde ilginç sunular, bulmacalar, oyunlar ve şarkılar bulunan Enjoy English 4 ders kitabı kullanılmıştır. Her iki sınıfta da kitabın ilk dört ünitesi içerisinde yer alan a/an kullanımı, tekil-çoğul isimler, 'or' yapısıyla soru sorma, saat bilgisi ve have got/ has got yapısını kullanmayla ilgili konular işlenmiştir. Denel işlemler sırasında her iki grupta konuların birbirine paralel gitmesine dikkat edilmiştir. Denel işlemler sürecinde öğrencilere ek çalışma ve ödev verilmemiştir, her iki grupta da farklı işlemler yapılmıştır.

Aktif Öğrenme Grubu

Aktif öğrenme tekniklerinin uygulandığı deney grubunda ; aktif öğrenme tekniklerinden, Şiir/Öykü Yazma, Kart Gösterme, Doğru mu yanlış mı ?, Burada herkes öğretmen, Elma dersem çık armut dersem gitme, Dedikodu, Örnek Verme, Nesi Var? teknikleri kullanılmıştır. Öğretimsel işler olarak ise Reklam hazırlama, Resimleme, Şiir öykü yazma, Resim hakkında konuşma / yazma, Yanlışları ve nedenlerini bulma, Görsel imge oluşturma, Örnek verme, Kendini değerlendirme, Slogan Bulma Dramatizasyon, Poster afiş hazırlama, Şarkı yapma, Diyalog oluşturma kullanılmıştır(Açıköz, 2003:85-169).

Geleneksel Öğretim Grubu

Bu grupta dersler geleneksel öğretim yöntemlerinden anlatım ve soru cevap yöntemiyle işlenmiştir. Bu grupta denel işlemler, belirtilen sırayla gerçekleştirilmiştir.

- 1-Öğretmen konuyu öğrencilere anlatmıştır.
- 2-Ders kitabında yer alan alıştırmalar sırasıyla yapılmıştır.
- 3-Öğrencilerin örnekler vermeleri istenmiştir.
- 4-Soru cevaplarla derse devam edilmiştir.
- 5-Öğretmenin konuyu özetlemesiyle ders sona ermiştir.

Son ölçümler

Son ölçüm için başarı testi her iki gruba da aynı anda 16.12.2005 tarihinde uygulanmıştır.

Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırma sürecinde kullanılan ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 9.0 istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesi amacıyla aşağıdaki teknikler kullanılmış, her birinin kullanıldığı yerler ilgili bulgular ele alınırken açıklanmıştır.

- 1-Aritmetik ortalama
- 2-Standart Sapma
- 3-*t* testi
- 4-Varyans Çözümlemesi
- 5-Kovaryans Çözümlemesi

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde; toplanan verilerin, başarı ve cinsiyet faktörü ile ilgili olan alt problemlerle ilgili olarak, istatistik tekniklerle yapılan çözümlenmeleri sonucu elde edilen bulgulara ve bulgularla ilgili yorumlara yer verilmiştir.

Aktif Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Yöntemleri Arasında, İngilizce Dilbilgisi Kurallarını Uygulama Becerileri Üzerinde, Başarı Açısından Önemli Farklılıklar Var mıdır?

Araştırmanın birinci alt problemine yanıt verebilmek için, Aktif öğrenme tekniklerinin ve geleneksel öğretimin İngilizce dilbilgisi kurallarını uygulama becerisi üzerindeki etkilerini, başarı açısından inceleyebilmek için deney ve kontrol gruplarının başlangıçtaki İngilizce dilbilgisi kurallarını uygulama becerilerinin, başarı açısından birbirlerine eşit olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla deney ve kontrol grubunun öntest puanlarından Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları hesaplanmış ve iki grubun ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını saptamak için t testi yapılmıştır.

Aşağıdaki grupların öntestten ve sontestten aldıkları puanların aritmetik ortalamaları standart sapmaları ve t testi sonuçları Tablo 4.1' de verilmiştir.

Tablo 4.1

Geleneksel Öğretim ve Aktif Öğrenme Gruplarının Başarı Testi Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t testi Sonuçları

Gruplar	n	O	SS	sd	t-Değeri	Önem Denetimi
Geleneksel Öğretim	32	9.06	1.64	48.94	1.533	Fark önemsiz
Aktif Öğrenme	32	9.96	2.91	62		

Tablo 4.1 incelendiğinde aktif öğrenme tekniklerinin uygulandığı grubun ortalamasının (O=9.96) geleneksel öğretim tekniklerinin uygulandığı grubun ortalamasından (O=9.06) yüksek olduğu görülmektedir. İki ortalama arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için *t* testi sonuçlarına bakılmıştır. *t* testi sonuçlarına göre, ön ölçümlere göre geleneksel öğretim ve aktif öğrenme gruplarının ortalamaları arasındaki farkın önemsiz olduğu görülmektedir. [$t(1.53)= 2,00$]

Tablo 4.2

Geleneksel Öğretim ve Aktif Öğrenme Gruplarının Başarı Testi Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t testi Sonuçları

Gruplar	n	O	SS	sd	t-Değeri	Önem Denetimi
Geleneksel Öğretim	32	16.81	2.87	57.72	6.96	Fark önemli
Aktif Öğrenme	32	22.68	3.80	62		p<0,05

Tablo 4.2 incelendiğinde aktif öğrenme tekniklerinin uygulandığı grubun ortalamasının (O=22.68) geleneksel öğretim tekniklerinin uygulandığı grubun ortalamasından (O=16.81) yüksek olduğu görülmektedir. İki ortalama arasındaki farkın önemli olup olmadığını sınamak için *t* testi yapılmıştır.

Son ölçümlere göre aktif öğrenme tekniklerinin uygulandığı grubun ile geleneksel öğretim grubu arasındaki fark önemlidir. [$t(6,96)= 2,00$]

Aktif Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin İngilizce Dilbilgisi Kurallarını Uygulama Becerisi Üzerindeki Etkileri Cinsiyet Açısından Önemli Farklılıklar Göstermekte midir?

Araştırmanın ikinci alt problemine yanıt verebilmek için, deney ve kontrol grubunu oluşturan kız ve erkek öğrencilerin öntest ve sontestte aldıkları puanlardan aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmıştır. Daha sonra iki grubun ortalamaları arasında fark olup olmadığına bakmak için *varyans çözümlemesi* uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.3’de sunulmuştur.

Tablo 4.3

Geleneksel Öğretim ve Aktif Öğrenme Gruplarının Kız ve Erkek Öğrencilerinin Başarı Testi Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Gruplar		n	O	SS
Geleneksel Öğretim	Kız	19	8.57	1.53
	Erkek	13	9.76	1.58
Aktif Öğrenme	Kız	16	10.87	2.06
	Erkek	16	9.06	2.93

Tablo 4.3 incelendiğinde geleneksel öğretim tekniklerinin uygulandığı grupta erkek öğrencilerin ortalaması (O=9.76) kız öğrencilerin ortalamasından (O=8.57) daha yüksekken, aktif öğrenme tekniklerinin uygulandığı gruptaki erkek öğrencilerin ortalaması (O=9.06) kız öğrencilerin ortalamasından (O=10.87) düşüktür. Geleneksel Öğretim ve Aktif Öğrenme Tekniklerinin uygulandığı grupların, cinsiyet faktörü dikkate alınarak hesaplanan başarı testi ön ölçümlerine göre ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için Varyans Çözümlemesi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.4’de verilmiştir.

Tablo 4.4

Geleneksel Öğretim ve Aktif Öğrenme Gruplarının Kız ve Erkek Öğrencilerinin Başarı Testi Ön Ölçümlerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

VK	Sd	KT	KO	F	Önem Denetimi
GA	3	50.38	16.786	3.253	Fark önemli
Gİ	60	309.984	5.160		p<0,05
GENEL	63	359.984			

Tablo 4.4’de yer alan Varyans Çözümlemesi sonuçları incelendiğinde, Geleneksel Öğretim ve Aktif Öğrenme Tekniklerinin uygulandığı gruplardaki kız ve erkek öğrencilere ait başarı testi ön ölçümleri ortalamalarına göre aralarındaki farkın önemli olduğu [$F(3.60)= 2,76$] görülmektedir. Bu sonuçlara göre grupların denel işlemlere başlamadan önce kız öğrenci ve erkek öğrenciler arasında başarıları arasında anlamlı fark görülmektedir.

Tablo 4.5

Geleneksel Öğretim ve Aktif Öğrenme Gruplarının Kız ve Erkek Öğrencilerinin Başarı Testi Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Gruplar		n	O	SS
Geleneksel Öğretim	Kız	19	15.52	2.75
	Erkek	13	18.69	1.88
Aktif Öğrenme	Kız	16	23.00	3.82
	Erkek	16	22.37	3.87

Tablo 4.5 incelendiğinde geleneksel öğretim tekniklerinin uygulandığı grupta erkek öğrencilerin ortalaması (18.69) kız öğrencilerin ortalamasından ($O=15.52$) daha yüksekken, aktif öğrenme tekniklerinin uygulandığı gruptaki erkek öğrencilerin ortalaması ($O=22.37$) kız öğrencilerin ortalamasından ($O=23.00$) düşüktür. Geleneksel Öğretim ve Aktif Öğrenme Tekniklerinin uygulandığı grupların, cinsiyet faktörü dikkate alınarak hesaplanan başarı testi son ölçümlerine

göre ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için Kovaryans Çözümlemesi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6

Geleneksel Öğretim ve Aktif Öğrenme Gruplarının Kız ve Erkek Öğrencilerinin Başarı Testi Son Ölçümlerine Göre Kovaryans Çözümlemesi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	Önem Denetimi
Bağlılık	38.332	1	38.332	7.97	Fark önemsiz
Cinsiyet	5.924	3	1.975	0.41	
Hata	269.067	56	4.81		
Toplam	359.984	63			

Tablo 4.6’ da yer alan Kovaryans Çözümlemesi sonuçları incelendiğinde, Geleneksel Öğretim ve Aktif Öğrenme Tekniklerinin uygulandığı gruplarında kız ve erkek öğrencilere ait başarı testi son ölçümleri ortalamalarına göre aralarındaki farkın önemsiz olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde önceki bölümde açıklanan bulgulara ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara, sonuçlarla ilgili tartışmalara ve sonuç doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar ve Tartışma

1. Aktif öğrenmenin İngilizce dilbilgisi kurallarını uygulama becerileri üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Aktif öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu geleneksel öğretim metodunun uygulandığı kontrol grubuna göre daha başarılı olmuştur. Bu sonucu destekleyen birçok araştırma vardır.

Ülkemizde yükseköğretim öğrenme psikolojisi (Açıkgöz, 1990), yabancı dil (Açıkgöz, 1991; Açıkgöz, 1997; Pala, 1995; Özkal, Yıldız, Altunay ve Tonbul, 2002), sosyal bilgiler ve tarih (Özkal, 2000; Öcal, 1996), matematik (Erçelebi, 1995; Kara, 1994; Sarıtaş, 2001), okulöncesi (Yıldız, 1998), müzik (Bilen, 1995; Kocabaş, 1995-98), fen alanlarında (Kasap, 1996) alanlarında yaptıkları araştırmalar neticesinde aktif öğrenmenin, öğrencilerin başarılarını arttırdığı görülmüştür.

Bu araştırmada aktif öğrenme tekniklerinin İngilizce dilbilgisi kurallarını daha iyi öğretmesinin nedenleri için şunlar söylenebilir.

Aktif öğrenmede öğrenciler öğrenme sürecinde etkin olarak yer almaktadırlar ve öğrenme sürecinden sorumlu tutulmaktadırlar. Bu durum etkin öğrenme stratejilerini geliştirmeleri ve kullanmalarını gerektirmektedir. Ayrıca öğrenciler birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olurken bilgiyi işleme olanağı bulmaktadırlar ve bu da daha etkili öğrenmelerini sağlamaktadır.

Deney grubunda yapılan etkinlikler öğrencilere cazip gelmiş ve konsantrasyon ve dikkatlerini geleneksel öğretim grubuna göre daha canlı tutmuştur. Aktif öğrenmenin sunduğu çeşitli etkinlikler öğrencilerin derse katılımlarını arttırmıştır.

2. Aktif öğrenme ve geleneksel öğretimin İngilizce dilbilgisi kurallarını uygulama becerilerinin başarısı açısından etkileri cinsiyet açısından önemli bir farklılık göstermemektedir. Bu sonucu destekleyen birçok araştırma vardır. (Açıkgöz, 1991; Yıldız,1998; Özkal, 2000; Tonbul, 2001).

Aktif öğrenme çeşitli etkileşim türleri ile İngilizce kullanma olanaklarını arttırmış, yabancı dilin çeşitli şekillerde kullanılması ile bilişsel gelişim ve dil kullanma becerilerini arttırmış, dili bütünleştirme tüm becerileriyle etkili şekilde kullanma fırsatı sağlamıştır.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak program geliştirmeciler, öğretmen yetiştiren kurumlar, İngilizce öğretmenleri ve araştırmacılar için şunlar önerilebilir:

1-Akademik, psikolojik ve sosyal yararları araştırma sonuçlarıncanıtlanmış olan aktif öğrenme yöntemi halen çalışmakta olan öğretmenlere hizmet içi eğitim programları düzenlenerek öğretilmeli, bu konuda uzmanlaşmaları sağlanmalıdır.

2.Yabancı dil öğretmeni yetiştiren üniversitelerin ilgili bölümlerinin ders programlarında aktif öğrenmeye yer verilmeli, öğretmen adayları aktif öğrenme konusunda yetiştirilmelidir.

3.Öğretmenler öncelikli olarak öğretmeye değil öğrenmeye ağırlık vermelidir. Öğrencilerin zihinsel süreçlerini her zaman hesaba katmalıdır. Öğrenene, öğrenme için sorumluluk veren tutumları yücelterek kendini düzenleyen eğitimi desteklemelidir. Derslerinde işbirlikli çalışmalarla, bilginin işbirliği içinde toplumsal anlaşma yoluyla oluşturulmasını desteklemelidir.

4.Aktif öğrenmenin araştırıldığı üniversitelerde Milli Eğitim Bakanlığı arasında eşgüdüm sağlanmalı, bu üniversitelerde çalışan uzmanlardan yöntemin uygulanması konusunda yardım istenmelidir.

5.Aktif öğrenmenin uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların nasıl giderileceği araştırılmalıdır.

6.Milli Eğitim Bakanlığı' na bağlı okullardan pilot okullar seçilmeli ve bu konuda uzman olan kişilerin çalıştığı üniversitelerin denetimiyle aktif öğrenme yönteminin bu okullarda hayata geçirilmesi sağlanarak aktif öğrenme okulları oluşturulmalıdır.

7.Yabancı dil derslerinde aktif öğrenmenin farklı beceriler üzerindeki etkilerinin neler olduğu araştırılmalıdır.

8.Aktif öğrenmenin İngilizce dersinde öğrenci özellikleri ile ilgili ilişkileri araştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.Ü.(1990a).İşbirliğine dayalı öğrenme, grupla yarışma, be bütün sınıf öğretimi etkinliklerinin yabancı dil başarısı ve hatırd tutma üzerindeki etkileri(yayımlanmamış araştırma raporu), Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Açıkgöz, K.Ü.(1990b)İşbirliğine dayalı öğrenme ve geleneksel öğretimin üniversite öğrencilerinin akademik başarı, hatırd tutma düzeyleri ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkileri.*Eğitim Bilimleri 1. Ulusal Kongresi:* Ankara:Eylül, 1990, ss.187-200
- Açıkgöz, K.Ü.(1991).Cooperative, competitive and traditional activities in foreign language achievement and retention.Paper Presented at *TESOL 25th Annual Convention and Exposition*.New York: March 24-28
- Açıkgöz, K.Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme: kuram, araştırma, uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, K.Ü. (1997). Aktif öğrenme için işbirlikli öğrenme. *Nasıl Bir Eğitim Sempozyumu, Güncel uygulamalar ve geleceğe ilişkin öneriler, Bilsa bilgisayar yayımları*, 1,10-12 Nisan, DEÜ Sabancı Kültür Sarayı, İzmir.
- Açıkgöz, K. Ü.(2003). *Aktif öğrenme*. İzmir Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akpınar, S. (1999). İş ve teknik eğitimi dersinde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin ekililiği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi.
- Aksan, D.(1977). *Her yönüyle dil*.Türk Dil Kurumu Yayınları, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu
- Alacaklı, H. (1996). Dil ve Düşünce İlişkileri. Marmara Üniversitesi II. ULUSAL Eğitim Sempozyumu Bildirileri sayfa -1
- Alptekin, C. (1994). Türkiye’ de Yabancı Dil Öğretmenliği.*Boğaziçi Üniversitesi Dergisi*, sayı 15
- Armstrong. S. D. (1997). *The effect of student team achievement divisions cooperative learning technique on super secondary social studies students’ achievement and attitude towards social studies class*. Southern Mississippi Üniversitesi. Doktora tezi.
- Avcioğlu, H. (2001). İşitme engelli çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi.Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı.

- Başçavuşoğlu, A. (1983). Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Başlıca Sorunlarımız Nelerdir? (sunumundan). Orta Öğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi Sorunları
- Başkan, Ö. (1988). *İnsan Dili ve Önemi*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi
- Bejanaro, Yael, Tamar Levine; Elite Olshtain; Judy Steiner (1997). "The skilled use of interaction strategies: creating a framework fro improved small-group communicative interaction in the language classroom." *System*, 25/1997/2ss. 203-214
- Bilen, S. (1995). İşbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi ve güdül süreçler üzerindeki Etkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Chun –Yen, C. Ve Song –Ling M. (1999). The effects on students' cognitive achievement when using the cooperative learning method in earth science classrooms.*School Science & Mathematics*, 99,7,374-381.
- Cole, Barbara; Dennie Smith (1993). "Cooperative learning strategies for teaching adult business English." *Journal of Education for Business*, Jan/Feb. 93 Vol.68, Issue 3, p170
- Colosi, J.C.(2002).Jigsaw cooperative learning improves biology lab courses, http://www.findarticle.com/cf_/m1043n2-v48/20370777//print.jhtml.
- Crystal,D.(1997).*English as a global language*.Cambridge University Press
- Çelikten, O. (2002) Kavramsal değişim yaklaşımına dayalı kavram haritaları destekli işbirlikli öğrenme yönteminin 4. sınıf öğrencilerinin dünya ve gökyüzü konularını anlamalarına olan etkisi.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,ODTÜ.
- Çullu, F. (2003). Aktif Öğrenmenin Yüklemeler, Başarı ile Hatırda Tutma Üzerine Etkileri ve Öğrenci Görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demircan, Ö.(1988). *Dünden bugüne Türkiye' de yabancı dil*. İstanbul:Evrım Matbaacılık Ltd. Şti.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Deveci, T. (1984). *Almanca öğretiminde çeviri*. Ankara: Cantekin Matbaası

- Dilaçar, A. (1968). *Dil, diller ve dilcilik*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Erçelebi, E. (1995). Geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirlikli öğrenme yönteminin matematik öğretimi üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ergin, M. (1995). *Üniversiteler İçin Türk Dili*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Ertekin, B. (2001). Geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirlikli öğrenme yönteminin fen bilgisi öğretimi üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi.
- Freed, S.(1994). "Cooperative learning and EFL reading comprehension", *ELT Home Page*.
- Garret, K.J.(1998): Cooperative learning in social work research courses: Helping students help one another. *Journal of Social Work Education*, Vol.34,s237-247.
- Gillies, R.M. ve Ashman, A.F.(2000). The effects of cooperative learning on students with learning difficulties in the lower elementary school. *The journal of Special Education*, 34,1,19-27
- Göktürk, A. (1989). *Sözün ötesi*. İstanbul: İnkılap Kitapevi
- Gömleksiz, M. ve Temel, A. (1994). Genel Öğretim Yöntemleri dersinde uygulanan kubaşık öğrenme yönteminin benlik saygısı ve erişime etkisi. *1. Eğitim Bilimleri Kongresi, Kuram, Uygulama-Araştırma: Bildiriler*, Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Güçlü, A.(2006). Dünya Bankası Eğitim Raporu Milliyet Gazetesi.(28 Mart 2006)
- Gürcan, A. (1996). Fen öğretiminde bilgisayar destekli işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi.
- Hatch, E. (1974). Second language learning-universals. *Working Papers on Bilingualism*,3, 1-17
- Herriman, M.(1994). Literacy and metalinguistic awareness. *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon
- Hertz-Lazorowitz, R. ve Bar-Natan, I.(2002). Writing development of Arab and Jewish students using cooperative learning (CI) and computer-mediated communication (CMC), *Computers & Education*,39, 19-36

- İşeri, (1996). Dilin Kazanımı ve Yabancı Dil Öğretimi. *Dil Dergisi*, sayı: 43
- Johnson,D.W.,Maruyama,G.,Nelson,D.ve Skon,L.(1981).Effect of cooperative competitive and individualistic goal structures on achievement:meta analysis.Psychological Bulletin,89,1
- Kachru, B.B.(1992).Teaching Word Englishes.TESOL Quartely;358,369.
- Kara, Z. (1994). İşbirliğine dayalı paylaşmalı dönütün başarı ve hatırd tutma üzerindeki Etkileri. *I. Eğitim Bilimleri Kongresi (Kuram-Araştırma-Uygulama) Eğitimde Psikolojik Hizmetler Eğitim Programları ve Öğretim, Bildiriler*, Çukurova Üniversitesi.
- Karaoğlu, İ.B. (1998). Geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirlikli öğrenmenin öğrenci başarısı, hatırd tutma ve sınıf yönetimi üzerindeki etkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi,Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kasap, H. (1996). İşbirlikli öğrenmenin fen başarısı, hatırd tutma, öğrenci yüklemeleri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Dokuz Eylül Üniversitesi.Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Katılmış, A. (2002). İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin Sosyal Bilgiler dersi tarih konularındaki başarı ve hatırd tutma düzeyleri üzerindeki etkileri.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Marmara Üniversitesi.
- Kaufman, L. (1992). “Making teh ELT Classroom Teacher Research Literature” in traditionand Innovation: ELT and Teacher Training in the 1990s. The British Council, Ankara.
- Kılıç A.G. (2004). İşbirlikli öğrenme, okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve tutum. Yayımlanmamış Doktora Tezi,Dokuz Eylül Üniversitesi.Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kocabaş, A. (1995). İşbirlikli öğrenmenin blok flüt öğretimi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi.Dokuz Eylül Üniversitesi.Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kocabaş, A. (1998). İşbirlikli öğrenmenin blokflüt öğretimi ve öğrenme stratejileri üzerine etkileri, Yayımlanmamış Doktora Tezi,Dokuz Eylül Üniversitesi.Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kocaman, A.(1978).Yabancı dil öğretim yöntemleri, *Genel Dilbilim Dergisi*.1,2:80
- Koç, S. (1991). Türkiye’ de Yabancı Dil Öğretimi. *Dil Dergisi*, sayı 15

- Koç, S.(1992).Teachers on line: An alternativemodel for in-service teacher training in ELT in Tradition and innovation:ELT and teacher training in the 1990s.The British Council, Ankara
- Köyalan, A.(2004).İngilizce okutmanlarının öğretim yeterlilikleri ve sınıf içi sorunlarla baş edebilme düzeyleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi.Dokuz Eylül Üniversitesi.Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kurt, I. (2001). Fen öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin başarısına, kavram öğrenmesine ve hatırlamasına etkisi. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi,Marmara Üniversitesi.
- Kwam, P.H.(2000). The effect of active learning methods on student retention in Engineering Statistcs.*American Statistician*, vol.54,s136-141
- Lampe, J.R.ve Roze, G.E. (1996).Effects of cooperative learning among hispanic students elemantry Social Studies. *Journal of Educational Research*, 89,3,187-201
- Larsen- Freeman, D. , Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition and research*. London: Longman
- Lazarowitz, R., Lazarowitz, R. H. Ve Baird, J.H.(1994). Learning science in a cooperative setting: Academic and achievement and effective outcomes. *Journal of Research in Science Teaching*, 31,10,1121-1131.
- Mevarech, R. Z. Ve Susak, Z. (1993). Effects of learning with Cooperative-Mastery Method on Elemantry Students, *Journal of Educational Researh*, 86:4 197-205.
- Okebukla, P.A.(1986). Cooperative learning and studies to laboratory work. *School Science and Mathematics*, 86:7, 852-90.
- Öcal, M. G. (1996).Akademik çelişki tekniğinin terih deslerindeki başarı ile güdü üzerindeki etkileri ve öğrencilerin değerlendirilmeleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Özer, Ö. (1999). İşbirlikli öğrenme ve öğrenci güdülemesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi
- Özkal, N.(2000). İşbirlikli öğrenmenin sosyal bilgilere ilişkin benlik kavramı, tutumlar, akademik başarı üzerindeki etkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi.Dokuz Eylül Üniversitesi.Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkal, N., Yıldız, V., Altunay, U. Ve Tonbul, C. (2002). *İşbirlikli öğrenmenin ve geleneksel öğretim yöntemlerinin İngilizce okuma stratejileri üzerindeki etkileri. 2000' li Yıllarda I. Öğrenme ve Öğretim Sempozyumu*.(29-31 Mayıs 2002).Marmara Üniversitesi.

- Özkılıç, R.(1997). Farklı işbirlikli öğrenme yöntemlerinin hizmet öncesi ortaöğretim Öğretmenlerinin başarısı ve hatırdada tutması üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi,Ortadoğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü
- Pala, A. (1995). İşbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretimindeki etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Panitz,S.M.(1998). *The effects of various ability groupings on achievement and attitude outcomes in cooperative learning groups*. South Carolina Üniversitesi. Doktora tezi.
- Pekmezçiler, H. Ve Durukafa G.(1996). İlkokullarda yabancı dil öğretimi.Marmara üniversitesi II. Ulusal eğitim sempozyumu bildirileri 18-20 eylül 1996 adlı bildiri
- Philip,B.;Christine E. Daley ve Antony J. Onwuegbuzie(1999). Foreign language anxiety and learning style, *Foreign Language Annals*, 32/1999/1ss.63-76
- Pienemann, M. (1984). Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 186-214
- Prapphal, K.(1991). Cooperative learning in a humanistic English class. *Cross Currents*, 41,2, 37-41.
- Richards, J. S.; Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language learning*, Cambridge University Press.
- Quin,Z.Johnson D.W.ve Johnson,R,T,(1995).Cooperative versus competitive effortsand problem solving.*Review of Educational Research*,65,2,129-143.
- Sarıtaş, E. (2002). İşbirlikli ve geleneksel sınıflardaki başarılı ve başarısız problem çözücülerin kullandıkları öğrenme stratejileri, tutumları ve edim düzeyleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi,Dokuz Eylül Üniversitesi.Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sebüktekin, H. (1981). *Yüksek öğretim kurumlarımızda yabancı dil izlenceleri*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları. İstanbul
- Silberman,M.(1996).*Activelearning:101 strategies to teach any subject*.Boston:Allyn and Bacon

- Slavin, R. E. (1995). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. Center for Research on the Education of Students Placed at Risk Johns Hopkins University.
- Sucuoğlu, H.(2003). İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin yükleme, edim ve strateji kullanımı üzerindeki etkileri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntüleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi,Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sönmez, A.(2003) Avrupa Birliği' ne giriş sürecinde Türk Eğitim Sisteminde yabancı dil eğitimi ve kalite arayışları sempozyumu bildirisi(4-6 Şubat 2003)Antalya Özel Okullar Derneği
- Sünbül, A.M. (1995). İşbirliğine dayalı öğretim yöntemlerinde kullanılan değerlendirme biçiminin öğrencilerin erişi ve tutumlarına etkisi. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi,Hacettepe Üniversitesi.
- Tonbul, C. (2001). İşbirlikli öğrenmenin İngilizce dersine ilişkin doyum, başarı ile hatırdada tutma üzerindeki etkileri ve işbirlikli öğrenme uygulamalarıyla ilgili öğrenci görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Ün K. (1987). Öğrenmede İşbirliği mi Yarışma mı? *Abece: Aylık Eğitim Kültür ve Sanat Dergisi*, 15, 11-14
- Von G. E. "Why Constructivism Must Be Radical" Ed. by Larochelle, M. & Bednarz, N. & Garrison, J. "Constructivism and Education" Cambridge University Press, Cambridge, UK, 1998.
<http://www.english.com/olusturmacilik-kurami.htm> (28 Mart 2006)
- Vygotsky, L.S., S. (1978). *Mind in society*.Cambridge, MA.:Harvard University Press.
- Yeşilyaprak, B.(1994). İşbirliğiyle öğrenme ve geleneksel yöntemin başarı, hatırlama ve öğrenme alanına ilişkin tutumlar üzerine etkileri, VIII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, s.137-148.
- Yıldız, N. (2001). İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim 7. sınıf matematik öğretiminde öğrenci başarısı üzerine etkisi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi.

- Yıldız, V.(1998). İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okul öncesi çocuklarının temel matematik başarıları üzerindeki etkileri ve mevcut uygulamalarla ilgili öğretmen görüşleri. Yayımlanmış Doktora Tezi,Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, V. (1999). İşbirlikli öğrenme ile ilgili geleneksel öğrenme grupları arasındaki farklar.*Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16-17: 155-163.
- Webb, Nooren M., (1996). Testing a theoretical model of student interaction and learning in small groups”, U.S.A.

EKLER**EK-1****İNGİLİZCE BAŞARI TESTİNE AİT ÖRNEK SORULAR**

5- Aşağıdaki cümleyi uygun şekilde tamamlayınız.

Is it a pen a pencil?

- A) a B) an C) has D) or

6- Altı çizili sözcüklerden yanlış olarak kullanılanı bulunuz.

A) She is a student.

B) It is a cat.

C) This is a camera .

D) This is a chairs.

8- Aşağıdaki cümleyi uygun şekilde tamamlayınız.

My school ten computers.

- A) have got B) haven't got C) has got D) aren't

9- Yanlış olan ifadeyi bulunuz.

A) David has got a balloon.

B) Ahmet have got a notebook.

C) The teacher has got a bag.

D) Children have got chairs.

10- Aşağıdaki cümleyi Türkçe'den İngilizce'ye çeviriniz.

'Bu kedi mi yoksa köpek mi?'

A) This is a cat and dog.

B) Is this a cat or a dog?

C) Is this a dog and cat?

D) This is cat and dog.

EK-2

BELİRTKE TABLOSU

İngilizce dilbilgisi kurallarını uygulayabilme					
KONULAR	Karışık olarak verilen sözcüklerden verilen kurala uygun cümle yazma (1)	Bazı yerleri kasıtlı olarak boş bırakılan cümlelerdeki boşlukları verilen bir dilbilgisi kuralına uygun olarak doldurma (2)	Verilen dilbilgisi kuralının yanlış olarak kullanıldığı cümleyi seçme (3)	Türk-çe cümleyi İngilizceye çevirme (4)	Resimde yer alan ifade ile İngilizce cümleyi eşleştirme (5)
(1) a/ an kullanımı		XX	XX	XX	
(2) Singular Plural nouns			XX	XX	
(3) Or la soru sorabilme		XX			
(4) Saat Bilgisi					XX
(5) Have Got / Has got	XX	XX	XX	XX	

EK-3**AKTİF ÖĞRENME TEKNİKLERİNİN UYGULANMASINA İLİŞKİNGÜNLÜK PLAN ÖRNEĞİ****10
KASIM 2005****ÖĞRETMEN:** Özgür Kılıç**ÜNİTE:** 2**KONU:** Singular / Plural Nouns**SINIF:** 4-A**SÜRE :** 40 Dakika**YÖNTEM VE TEKNİKLER:****TEKNİK:** Elma Dersem Git Armut Dersem Gitme**ÖĞRETİMSEL İŞLER:** Resim hakkında konuşma / yazma, dramatizasyon**KAYNAKLAR VE MALZEMELER:** ENJOY ENGLISH 4 adlı ders kitabı, karton**HEDEF/ DAVRANIŞSAL HEDEFLER****HEDEF:** Tekil ve çoğul kelimeler ile tümce kurma bilgisi**DAVRANIŞSAL HEDEF:** Düzeyine uygun tekil ve çoğul kelimeler ile tümce kurma**İŞLEYİŞ**

Öğretmen derse girdikten sonra ders kitabında yer alan ifadeleri öğrencilere anlattıktan sonra onlara bugün elma dersem git armut dersem gitme adlı oyunu öğreteceğini söyler ve içerisinde tekil ve çoğul ifadelerin hem doğru hem de yanlış olarak yazıldığı kartonları tahtaya asar ve öğrenciler sırasıyla aşağıda ifade edilenleri yapar.

1-Öğrenciler küçük gruplar halinde asılan cümlelerin doğru olup olmadığını araştırır.

2-Gönüllü bir öğrenci sınıf içerisinde dolaşarak doğru kartonları toplamaya başlar.

3-Sınıftaki diğer öğrenciler toplayıcı öğrenci doğru kartona yöneldiğinde ‘Elma! Elma!’, yanlış kartona yöneldiğinde ise ‘Armut! Armut!’ diye bağırır.

4-Bu arada ilgili maddenin doğruluğu konusunda görüş ayrılığı ortaya çıkarsa, o tümcenin ya da işlemin doğruluğu hakkında tartışılır ve sınıfça karar alınır.

Öğretmen daha sonra tahtaya içerisinde değişik nesnelerin yer aldığı bir resim çizer ve resim hakkında öğrencilerin konuşmalarını ister.

İkinci derste öğretmen Öğrencilere ders işlenirken dışarıdan yabancı birisinin içeri gireceği ve sizlerin ona sınıfta bulunan nesnelere tekil ve çoğul olarak ifade etmeniz istenecektir denilir ve öğrenciler sırasıyla bunu sınıfta canlandırırlar.

EK-4

GELENEKSEL ÖĞRENME YÖNTEMLERİNİN UYGULANMASINA İLİŞKİN GÜNLÜK PLAN ÖRNEĞİ

25 EKİM 2005

ÖĞRETMEN: Özgür KILIÇ

DERS: İngilizce

ÜNİTE: 2

KONU: A/ AN

SINIF : 4-B

SÜRE: 40+40

YÖNTEM : Anlatıp - Soru / Cevap

KAYNAKLAR VE MALZEMELER: Ders Kitabı

HEDEF / DAVRANIŞSAL HEDEFLER

HEDEF: Tekil ve çoğul kelimelerle cümle kurma bilgisi

DAVRANIŞSAL HEDEF: Düzeyine uygun tekil ve çoğul kelimelerle cümle kurma.

İşleyiş: Öğretmen tahtaya öğrencilerin daha önce öğrendikleri “ book, student, pencil, elephant, apple” gibi sözcükleri önlerinde a-an kullanarak tahtaya yazar. Öğrencilere sesli harfle okunuşu başlayan sözcüklerin önünde “an” sessiz harfle başlayan sözcüklerin önünde ise “a” kullanıldığını ifade eder. Öğretmen ders kitabında yer alan alıştırmalar yapılır.

İkinci dersde öğretmen öğrencilerden kitaplarında yer alan resimler hakkında konuşmalarını ister.

Değerlendirme:

It is..... ruler
It is notebook.
It is Egg.
It is bag.
It isorange