

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

**ETKİN ÖĞRENMENİN
YABANCI DİL BENLİK ALGISI VE İNGİLİZCE
OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARISI
ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİ**

Mustafa ER

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Uğur ALTUNAY**

**İzmir
2007**

Doktora tezi olarak sunduğum “Etkin Öğrenmenin Yabancı Dil Benlik Algısı ve İngilizce Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerindeki Etkililiği ” adlı çalışmamın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara gönderme yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Eylül 2007

Mustafa ER

TUTANAK

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan (Danışman) : Yrd.Doç.Dr. Uğur ALTUNAY

Üye : Yrd.Doç.Dr. Mehmet Ali YAVUZ

Üye : Yrd.Doç.Dr. Halim AKGÖL

Üye : Yrd.Doç.Dr. Yunus Remzi ZORALOĞLU

Üye : Yrd.Doç.Dr. Selami OK

Onay

Yukarıdaki imzaları, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

..... / / 2007

.....

Prof.Dr.Sedef GİDENER

Enstitü Müdürü

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ TEZ VERİ FORMU

Tez No:

Konu Kodu:

Üniv. Kodu:

Tezin Yazarının

Soyadı: ER

Adı: Mustafa

Tezin Türkçe Adı: Etkin Öğrenmenin Yabancı Dil Benlik Algısı ve İngilizce Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerindeki Etkililiği.

Tezin İngilizce Adı: The effects of Active Learning on Foreign Language Self Concept and Reading Comprehension Achievement.

Tezin Yapıldığı

Üniversite: Dokuz Eylül

Enstitü: Eğitim Bilimleri

Yıl: 2007

Diğer Kuruluşlar:

Tezin Türü:

1. Yüksek Lisans:

Dili:

Türkçe

2. Doktora: X

Sayfa Sayısı: 173

3. Tıpta Uzmanlık

Referans Sayısı: 93

4. Sanatta Yeterlilik:

Tez Danışmanının

Unvanı Adı Soyadı: Yrd.Doç.Dr. Uğur ALTUNAY

Türkçe Anahtar Sözcükler:

İngilizce Anahtar Sözcükler:

1. Etkin öğrenme

1. Active Learning

2. Okuma-anlama

2. Reading Comprehension

3. Başarı

3. Achievement

4. Yabancı Dil Benlik Algısı

4. Foreign Language Self Concept

Tarih: Eylül 2007

İmza:

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, etkin öğrenmenin yabancı dil benlik algısı ve okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkililiğini saptamaktır. Araştırmada kontrol gruplu ön test-son test deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları raslantısal olarak oluşturulmuş, deney gruplarına etkin öğrenme ilkelerine uygun öğretim yöntemi, kontrol gruplarına ise geleneksel dil öğretim ilkelerine uygun öğretim yöntemi uygulanmıştır. 2005-2006 Eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılında askeri bir meslek yüksek okulunda öğrenim görmekte olan 182 erkek öğrenci araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Deney gruplarında 92, kontrol gruplarında ise 90 öğrenci bulunmaktadır.

Araştırma verileri araştırmacı tarafından beşli likert tipine uygun olarak geliştirilen 34 maddelik bir yabancı dil benlik algısı ölçeği ile toplam 35 maddeden oluşan İngilizce okuduğunu anlama düzey belirleme sınavı ile toplanmıştır. Ölçek ve düzey belirleme sınavının ön test olarak uygulanmasının ardından 13 hafta süresince deney gruplarına etkin öğrenme yöntemi, kontrol gruplarına ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Deneyin sonunda aynı yabancı dil benlik algısı ölçeği ve okuduğunu anlama sınavı son test olarak uygulanmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t-Testi, Varyans Çözümleme ve Tekrarlı Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Çözümlemesi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçları, etkin öğrenme yönteminin okuduğunu anlama başarısını arttırmada başarılı olduğunu göstermiştir. Ancak, etkin öğrenme yönteminin yabancı dil benlik algısı üzerinde etkili olduğuna ilişkin kanıt elde edilememiştir. Araştırmada, yabancı dil benlik algısı ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki de incelenmiş, ancak bu ikisi arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Ayrıca, mezun olunan okul ile yabancı dil benlik algısı ve okuduğunu anlama başarısı arasında da anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Anahtar sözcükler: Etkin öğrenme, okuduğunu anlama başarısı, yabancı dil benlik algısı.

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the effects of active learning on foreign language self concept and reading comprehension achievement. Pretest-posttest experimental design with control group was made use of in the research. Language teaching based on the techniques of active learning was used in the randomly chosen experimental groups whereas traditional language teaching methods were used in the randomly chosen control groups. Participants for the research were 182 male students of a military college. In the Spring Term of 2005-2006 Academic Year, five groups (n=92) formed the experimental groups, and five groups (n=90) formed the control groups.

The data of the research were gathered by a five point likert type scale and a reading comprehension placement test. Participants' academic self concept scores were measured by the Foreign Language Self Concept Scale (FLSCS). The scale consisted of 34 items and developed by the researcher. Cambridge Preliminary English Test (PET) made of 35 items was given as the pretest and posttest to measure the participants' level of reading comprehension. Following the pretest administration of FLSCS and PET, active learning techniques were applied to experimental groups for 13 weeks while the control groups got traditional English language teaching methods. At the end of the experiment, the same FLSCS and PET were administrated as posttests. Statistical techniques Arithmetic Mean, Standard Deviation, t-Test, Variance Analysis and Two-way Repeated Measures Test of Variance were used to analyze the data gathered by the pretests and posttests.

The results demonstrated that the researcher mediated learning environment (i.e. active learning techniques) was successful in enhancing reading comprehension achievement. On the other hand, the effect of active learning on foreign language self concept was found to be insignificant. Furthermore, the comparison of foreign language self concept and reading comprehension scores revealed that there is no significant correlation between the two. Similarly, the correlation between the type of high school graduated and reading comprehension achievement/foreign language self concept scores was also found to be insignificant.

Keywords: Active learning, reading comprehension achievement, foreign language self concept.

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, Hava Astsubay Meslek Yüksek Okulu'nda İngilizce'yi öğretme aracı olarak kullanılan Yeni ALC Yabancı Dil Öğretim Sistemi'nin etkin öğrenme uygulamalarıyla zenginleştirilmesine ve halen kullanılmakta olan öğretim yöntemine ilişkin yapılacak öz eleştirilere temel oluşturacak verilerin elde edilmesine çalışılmıştır.

Bu araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, dil öğretimi, Hava Astsubay Meslek Yüksek Okulu yabancı dil öğretim sistemi, etkin öğrenme, benlik kavramı, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar; ikinci bölümde, ilgili araştırmalar; üçüncü bölümde yöntem ; dördüncü bölümde bulgular ve yorumlar; beşinci bölümde de sonuç, tartışma ve öneriler verilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulguların, Hava Astsubay Meslek Yüksek Okulu'nda uygulanmakta olan yabancı dil eğitiminin irdelenmesine rehberlik etmesi ve yabancı dil eğitimi uygulama ve yönlendirme sorumluluğunu taşıyan öğretmen ve yöneticilere alacakları kararlarda ı ışık tutması ümit edilmektedir.

Araştırmanın her aşamasında katkılarıyla çalışmama yön veren, bilgi ve deneyimini zaman ve yer kavramlarını düşünmeden benimle paylaşan tez danışmanım Yrd.Doç.Dr.Uğur ALTUNAY'a; doktora öğrenimim boyunca beni yüreklendiren, örnek aldığım insan, hocam Prof.Dr.Kamile ÜN AÇIKGÖZ'e; araştırmamın biçimlenmesinde ve yapıcı eleştirileri ile son şeklini almasında büyük emeği olan değerli hocalarım Yrd.Doç.Dr. Mehmet Ali YAVUZ ve Yrd.Doç.Dr.Halim AKGÖL'e; ölçek geliştirme ve verilerin çözümlenmesinde desteğini esirgemeyen Yrd.Doç.Dr. İrfan YURDABAKAN ve Yrd.Doç.Dr.Oğuz SERİN'e; araştırmanın yürütülmesinde her türlü desteği ve yardımı sağlayan kurumuma ve çalışma arkadaşlarıma şükran borçluyum. Ayrıca çalışmamın her aşamasında destekleri ile beni yalnız bırakmayan, doktora öğrenimim süresince çocuklarıma hem anne hem de baba olan değerli eşim Neslihan ER'e; pek çok zaman söz verdiğim ama doktora çalışmamdan zaman bulup anlatamadığım öyküleri beklerken uyuya kalan sevgili oğullarım Burak ve Hakan'a teşekkür ederim.

Araştırmanın alana katkı sağlaması dileğiyle.

Mustafa ER

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
YEMİN METNİ	i
TUTANAK	ii
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
BÖLÜM I	
GİRİŞ	1
Problem Durumu	9
Hava Astsubay Meslek Yüksek Okulu	9
Yeni ALC ve Yöntemi	13
Tarihsel Süreç İçinde Dil Öğretimi	16
Davranışçı Dil Öğretimi	16
Bilişselci Dil Öğretimi	17
Yapılandırmacılık	19

Etkin Öğrenme	31
İşbirlikli Öğrenme	39
Benlik Kavramı	42
Araştırmanın Amacı ve Önemi	45
Problem	45
Alt Problemler	45
Sayıtlar	47
Sınırlılıklar	47
Tanımlar	47
Kısaltmalar	50

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR

Etkin Öğrenme, Benlik Kavramı ve Akademik Başarıyla İlgili Dünyadaki Yayınlar ve Araştırmalar

Benlik Kavramı ve Akademik Başarı 51

İşbirlikli Öğrenme, Akademik Başarı ve Benlik Algısı 58

Etkin Öğrenme, Benlik Kavramı ve Akademik Başarıyla İlgili Türkiye’de Yapılan Yayınlar ve Araştırmalar

İşbirlikli Öğrenme ve Sosyal Bilimler Başarısı 66

İşbirlikli Öğrenme ve Fen Bilimleri. Başarısı 69

İşbirlikli Öğrenme ve Benlik Algısı 72

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırma Modeli	74
Deney Deseni	74
Evren ve Örneklem	75
Veri toplama araçları	76
İngilizce Dersine Yönelik Yabancı Dil Benlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Uygulanması	76
İngilizce Okuduğunu Anlama Becerisi Testinin Hazırlanması	79
Deney ve Kontrol Gruplarının Denkliliği	81
Etkin Öğrenme Deney Grubu Öğretmenlerinin Eğitimi	87
Deney Planı	88
Denel İşlemler	92
Deney Süresince Kullanılan Yöntem ve Teknikler	92
Kontrol Grubunda Dersin İşlenmesi	97
Veri çözümleme Teknikleri	98

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Birinci Alt Problem İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	100
İkinci Alt Problem İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	103

Üçüncü Alt Problem İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	105
Dördüncü Alt Problem İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	111
Beşinci Alt Problem İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	116
Altıncı Alt Problem İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	123
BÖLÜM V	
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	
Sonuçlar ve Tartışma	130
Öneriler	141
KAYNAKÇA	143
BÖLÜM VI	
EKLER	
EK-1 İngilizce Dersine Yönelik Yabancı Dil Benlik Algısı Ölçeği Yönerge	153
EK-2 İngilizce Dersine Yönelik Yabancı Dil Benlik Algısı Ölçeği Örnek Maddeler	156
EK-3 Cambridge Preliminary English Test (PET) Örnek Maddeler	158
EK-4 Örnek Ders Planları	162
EK-5 Örnek Öğrenci Çalışmaları	167

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo	Sayfa
1.1 Dört temel dil davranışı	4
1.2 Hava Astsubay Meslek Yüksek Okulu Ders Dağılımı	9
1.3 Yeni ALC'ye Yönelik Öğrenci Görüşleri	14
1.4 Yeni ALC'ye Yönelik Mezun Görüşleri	15
1.5 Yeni ALC'ye Yönelik Öğrenci Görüşleri	15
2.1 Akademik Başarı İşbirlikli Öğrenme İlişkisine Yönelik Araştırmalar	61
2.2 Benlik Algısı İşbirlikli Öğrenme İlişkisine Yönelik Araştırmalar	62
3.1 Araştırmanın Deney Deseni	75
3.2 Deney ve Kontrol Grupları Cinsiyet Dağılımı	75
3.3 Deney ve Kontrol Grupları Lise Kaynak Dağılımı	76
3.4 Uygulanan Yabancı Dil benlik Algısı Ölçeği Maddeleri Çözümleme Sonuçları	78
3.5 Deney gruplarının İngilizce okuduğunu anlama başarısı ve yabancı dil benlik algısı betimsel istatistikleri	81
3.6 Deney gruplarının İngilizce okuduğunu anlama başarısı ve yabancı dil benlik algısı varyans analizi sonuçları	82
3.7 Kontrol gruplarının İngilizce okuduğunu anlama başarısı ve yabancı dil benlik algısı betimsel istatistikleri	83
3.8 Kontrol gruplarının İngilizce okuduğunu anlama başarısı ve yabancı dil benlik algısı tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi sonuçları	84

Tablo		Sayfa
3.9	Etkin öğrenme yöntemi ve geleneksel öğrenme yöntemine göre öğrenen öğrencilerin ön test başarı ve benlik algısı ortalamalarının karşılaştırılması	85
3.10	Deney Kontrol Gruplarına Deneyin Başında Uygulanan ALCPT Düzey Belirleme Sınav Sonuç Ortalamaları	86
3.11	Etkin öğrenme eğitim programı	88
3.12	İşlenen Konular,Uygulanan Yöntem-Teknikler ve Yapılan Etkinliklerin Ders Sürelerine Dağılımı	89
4.1	Deney ve kontrol gruplarının İngilizce okuduğunu anlama başarıları betimsel istatistikleri (Tüm Grup)	100
4.2	Deney ve kontrol gruplarının İngilizce okuduğunu anlama başarıları testi tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi sonuçları (Tüm Grup)	101
4.3	Deney ve kontrol gruplarının yabancı dil benlik algısı betimsel istatistikleri (Tüm Grup)	103
4.4	Deney ve kontrol gruplarının yabancı dil benlik algısı tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi sonuçları (Tüm Grup)	104
4.5	Deney ve kontrol gruplarının <i>kaynaklara göre</i> İngilizce okuduğunu anlama başarıları betimsel istatistikleri (Tüm Grup)	106
4.6	Deney ve kontrol gruplarının <i>kaynaklara göre</i> İngilizce okuduğunu anlama başarıları testi tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi sonuçları (Tüm Grup)	107
4.7	Deney ve kontrol gruplarının <i>kaynaklara göre</i> yabancı dil benlik algısı betimsel istatistikleri (Tüm Grup)	111

Tablo	Sayfa
4.8 Deney ve kontrol gruplarının <i>kaynaklara göre</i> yabancı dil benlik algısı testi tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi sonuçları (Tüm Grup)	113
4.9 Deney ve kontrol gruplarının İngilizce okuduğunu anlama başarısı ve yabancı dil benlik algısı betimsel istatistikleri	116
4.10 Deney ve kontrol gruplarının İngilizce okuduğunu anlama başarısı ve yabancı dil benlik algısı ilişkiler	117
4.11 Deney gruplarının İngilizce okuduğunu anlama başarısı ve yabancı dil benlik algısı betimsel istatistikleri	117
4.12 Deney gruplarının İngilizce okuduğunu anlama başarısı ve yabancı dil benlik algısı ilişkiler	118
4.13 Kontrol gruplarının İngilizce okuduğunu anlama başarısı ve yabancı dil benlik algısı betimsel istatistikleri	119
4.14 Kontrol gruplarının İngilizce okuduğunu anlama başarısı ve yabancı dil benlik algısı ilişkiler	119
4.15 Genel lise mezunu öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarısı ve yabancı dil benlik algısı betimsel istatistikleri	120
4.16 Genel lise mezunu öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarısı ve yabancı dil benlik algısı ilişkiler	121
4.17 Meslek lisesi mezunu öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarısı ve yabancı dil benlik algısı betimsel istatistikleri	121
4.18 Meslek lisesi mezunu öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarısı ve yabancı dil benlik algısı ilişkiler	122

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil	Sayfa
1.1 Dil davranışının temel bileşenleri	3
1.2 Davranışçılara Göre Öğrenme	16
1.3 Bilişsel Yapılandırmacı Öğrenme	27
1.4 Öğrencilerin Benlik Kavramlarının Üç Düzeyi	44
4.1 Deney ve kontrol gruplarının İngilizce okuduğunu anlama başarı testi ortalamaları	102
4.2 Deney ve kontrol gruplarının yabancı dil benlik algısı ortalamaları	105
4.3 Deney gruplarında bulunan genel lise ve meslek lisesi mezunu öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarı testi ortalamaları	109
4.4 Deney gruplarında bulunan genel lise ve meslek lisesi mezunu öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarı testi ortalamaları	110
4.5 Deney gruplarında bulunan genel lise ve meslek lisesi mezunu öğrencilerin yabancı dil benlik algısı ortalamaları	114
4.6 Kontrol gruplarında bulunan genel lise ve meslek lisesi mezunu öğrencilerin yabancı dil benlik algısı ortalamaları	115

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, problem cümlesi, alt problemleri, sayıtları, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

Dil Öğretimi

Günümüz insanının hızla gelişen teknolojiyi yakalama ve teknolojinin sunduğu kolaylıklardan yararlanma isteği üretilen bilgiyi paylaşma gereksinimini doğurmuştur. Küreselleşen dünyamızda böyle bir paylaşımın gerçekleşebilmesi, gelişmekte olan toplumların bireylerinin ana dillerine ek olarak gelişmiş ve yüksek teknolojiyi elinde bulunduran kültürün dilini öğrenmesine bağlıdır.

İnsanlık tarihinde büyük atılımlara ve yeniliklere tanıklık eden 20'nci yüzyıl toplumları , kapalı toplum olarak yaşamının geri kalmışlıkla özdeş olduğu gerçeğinin farkına varmış ve gelişim için gerekli gördükleri kültürler arası bilgi akışını sağlayabilmek için ana dile ek olarak yabancı-dil olarak niteledikleri gelişmiş kültürün dilini öğrenmeye çaba göstermişlerdir.

Bugün bir milyardan fazla insanın birden fazla dili konuştuğu dünyamızda (Dulay, Burt ve Krashen, 1982) hala dil öğrenimi ve öğretimine ilişkin çalışmalar devam etmekte ve yapılan çalışmalar genelden özele bir çizgiye doğru gitmektedir. Günümüze kadar ortaya atılan yabancı dil öğrenme ve öğretmeye ilişkin yöntem ve yaklaşımlara yenileri eklenmemekte, bunun yerine durum inceleme çalışmalarıyla kurum ve bireye özel dil öğretim ve öğrenme biçimleri üzerinde çalışmalar yoğunlaşmaktadır. Üretilen yabancı dil öğretim izlencelerinde çoğu zaman eklektik yöntemler¹ öngörülmekte ve bu yöntem bileşimlerinin öğrencilerin yabancı dil gereksinimlerine paralel olmasına özen gösterilmektedir.

¹ *Eklektik Yöntem*: Yabancı dil öğretiminde birden fazla yabancı dil öğretim yönteminin gerekli görülen yönlerinin alınarak birleştirilmesinden ortaya çıkan yöntemdir (Bowen,Madsen ve Hilferty, 1985).

Yapılan bu araştırmada kurum olarak Hava Astsubay Meslek Yüksek Okulu²,nün birey olarak da Hava Astsubay Meslek Yüksek Okulu öğrencilerinin yabancı dil öğrenme gereksinimlerine yönelik kullanılmakta olan “The New American Language Course” Yeni Amerikan Dil Dersi Yabancı Dil Öğretim Sistemi’nde etkin öğrenme uygulanmasının, öğrenci başarısını ve öğrencilerin yabancı dil benlik algısını nasıl etkilediği araştırılmıştır. Araştırmaya geçmeden önce bazı kavramların üzerinde durulması araştırmanın içeriğinin anlaşılması açısından yararlı olacaktır.

Dil

Yabancı dil öğretmenlerinin temel kavramlarından biri olan dil üzerine pek çok tartışma yapılmış ve dilbilimciler tarafından pek çok tanım üretilmiştir. Bu tanımlardan bazıları şöyle sıralanabilir.

- Dil insan iletişiminde kullanılan keyfi olarak belirlenmiş sözlü semboller sistemidir (Wardhaugh,1972).
- Dil insanların birbirleriyle iletişim kurduğu ve etkileştiği, alışkanlık olarak kazanılmış sözlü-işitsel sembollerden oluşan bir kurumdur (Hall,1968; Lyons 1981 içinde).
- Dil seslerin morfem, sözcük,tümce ve söz olarak düzenlendiği yapılardan oluşan, insan iletişim sistemidir (Richards ve Platt. 1992).
- Dil görüşlerin ve duyguların iletilmesinde kullanılan, üzerinde toplum bireylerinin uzlaşmış olduğu anlamları gösteren işaret ve seslerden oluşan sistematik bir araçtır (Merriam Webster’s Collegiate Dictionary 1994).
- Dil belirli bir uzunluğu olan, belirli sayıda elemandan oluşan-sonlu ya da sonsuz sayıda-tümceler kümesidir (Chomsky, 1957; Lyons 1981 içinde).

Bu tanımlarda dilin önemli bileşenleri vurgulanmıştır.Bu tanımlarda vurgulanan önemli noktalardan ortaya çıkan sonuçlara göre :

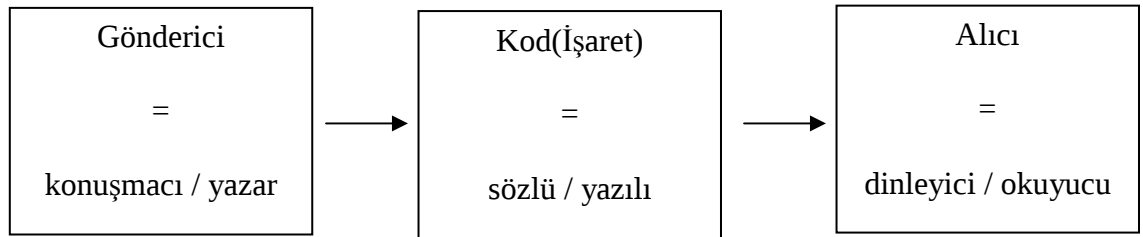
² Lise öğrenimlerini tamamlamış öğrencilerin kabul edildiği, Hava Kuvvetleri Komutanlığının astsubay personel kaynağı olarak görev yapan iki yıllık ön lisans düzeyinde eğitim veren askeri okul.

- Dil bir semboller sistemidir.
- Dilde kullanılan semboller bireylerin üzerinde uzlaştığı, keyfi olarak seçilmiş işaretlerdir.
- Dil toplumda iletişim aracı olarak kullanılır.
- Dil sembolleri sözlü ve yazılıdır.
- Dil sembolleri toplumca belirlenmiş anlamlara işaret ederler.

Dil Öğrenme

İnsanları diğer türlerden ayıran en belirgin davranış olan dil davranışının öğrenilmesi yine sadece insan türüne özgü bir yetenektir. İletişim kurma gereksinimi, belli anlamlar yüklenmiş semboller sistemi olan dilin kültüre özel bağlamı da dikkate alarak öğrenilmesi zorunluluğunu doğurmuştur. İnsan davranışının en belirgin yönlerinden biri olan dil davranışının kazanılması ve kazandırılması için bu davranışın irdelenmesi yararlı olacaktır.

Dil davranışının temel bileşenleri gönderici, alıcı ve sözlü bilgidir (Els, 1984). Göndericinin -konuşmacı veya yazar- sözlü ya da yazılı işaret olarak gönderdiği sözlü bilgi alıcı -dinleyici veya okuyucu- tarafından alınır. Görsel ve işitsel işaretlerin kullanıldığı bu etkileşim Şekil 1.1.'de görülmektedir.³



Şekil 1.1. Dil davranışının temel bileşenleri (Els,1984)

³ Dil davranışının açıklandığı bu modelde anlamın biçimlenmesinde belirleyici olan kültürel etmenler ve *uygunluk* kavramı gözardı edilmiştir.İletişimsel yeterliliği sağlayacak ölçüde dil davranışını kazanmak ancak dilin kültüründe yoğrulmuş bir doğal konuşmacının sahip olduğu uygunluk kavramını kazanmakla olur. Bir doğal konuşmacı dil seçimini içinde bulunduğu duruma uygun olarak yapar. Dell Hymes, dil kullanımında duruma göre yapılan seçimlerin şu etkenlerce belirlendiğini ileri sürer.

Yer – Konuşma nerede geçiyor ?

Katılımcı – Konuşmada kimler var ?

Amaç – Konuşmacının amacı ne?

Kanal – Söz yüzyüze mi, telefonda mı yoksa mektupla mı söyleniyor ?

Konu – Söz ne hakkında ?(Harmer,1983)

Aktarıcı kanalın türü (*sözlü/görsel*) ve iletişimin yönü açısından ise dil davranışı dört alt gruba ayrılır.

Tablo 1.1
Dört temel dil davranışı

	Üretim (Edim)	Anlama (Edinç)
Sözlü Dil Davranışı	Konuşma	Dinleme
Yazılı Dil davranışı	Yazma	Okuma

(Els,1984)

Konuşma ve yazma dil kullanıcısının üretim yapmasını gerektiren dil becerileridir. Dinleme ve okuma becerileri ise dil kullanıcısının üretilen sözlü veya yazılı dili algılamasını içerir. Bu dört beceri çoğunlukla dil kullanılırken bağlama bağlı olarak birlikte kullanılırlar. (Harmer,1983) Dil öğrenmede amaç dil davranışının bu dört alt bileşeninde yeterlilik kazanmaktır.

Askeri Okul ve Yabancı Dil Öğretimi

İnsan öğrenmesi üzerine yapılan tartışmaların sonucunda bugün elimizde yabancı dil öğretiminde kullanabileceğimiz pek çok yöntem bulunmaktadır. Bu yöntemleri pek çok kurum, öğrencilerinin bireysel gereksinimlerini de göz önüne alarak olduğu gibi kullanmakta, bazıları da eklektik yöntem dediğimiz yöntemlerin bir sentezini yaparak dil öğretimini gerçekleştirmeye çalışmaktadırlar. Bir kurumda verilen yabancı dil eğitiminin başarısı öğrenci nitelikleri ile kurum gereksinimlerinin doğru analiz edilmesine bağlıdır. Bu nedenle araştırmamızın odağı olan askeri okul ve askeri öğrenci kavramlarının ayrıntılı olarak incelenmesi yararlı olacaktır.

Askeri okul öğrencileri 20-25 yıl gibi uzun bir süreyi aynı amaçlar doğrultusunda paylaşmak ve kendilerine verilen görevleri en iyi şekilde gerçekleştirerek başarılı birer subay olmak üzere biraraya gelmiş bir grubun üyeleridirler. Askeri öğrencilerin eğitim aldıkları eğitim kurumları da askeri okullardır.Yaşamlarının 20-25 yılını askeri görevleri yerine getirmekle geçirecek olan bu öğrencilere askeri okullarda verilen yabancı dil eğitimi meslek hayatında öğrencilerden beklenen görevlerle biçimlenmelidir. Ortak pek çok görevi yerine

getirecek ve benzer dil kullanım ortamlarını paylaşacak askeri okul öğrencileri için belirli amaçlı bir dil öğretim⁴ programı gereklidir. Bu dil öğretiminin önemli bir parçası gereksinim çözümlemesidir (Demircan,1990). Bu çözümlemenin, hangi tür grup için yapılırsa yapılsın, dört dil becerisine yönelik olarak yapılması alınan sonuçların geçerliliği açısından yararlı olacaktır. Gereksinim çözümlemesinde sorulan dört temel soru vardır. Bunlar; *kime, ne amaçla, ne ve nasıl* sorularıdır. Bu soruları askeri okullar için yanıtlamak gerekirse :

SORU 1 : Kime ?

YANIT 1 : Askeri okul öğrencisine. Bu öğrenci,

- a) Orta okul ve/veya lise öğrenimini tamamlamıştır.
- b) Gündürlenme düzeyi yüksektir.
- c) Arkadaşlarıyla ortak hedefleri vardır.
- ç) Toplu olarak yaşar.
- d) Farklı sosyo-kültürel geçmişe sahiptir.

SORU 2 : Ne amaçla ?

YANIT 2 : Askeri okul öğrencisi mezuniyet sonrası kendisine verilecek olan sorumluluk ve görevleri yerine getirmek amacıyla yabancı dil öğrenmek zorundadır. Bu görevler arasında yönetmek, eğitim almak/vermek, teknik işleri yapmak/yaptırmak, bilimsel toplantılara katılmak ve araştırma yapmak sayılabilir. Bütün bu görevlerde arzu edilen ileri düzeyde İngilizce bilmektir.

SORU 3 : Nasıl ?

YANIT 3 : Askeri öğrenciye yabancı dilde iletişimsel yeterliliğin nasıl kazandırılacağı sorusuna beceri odaklı yaklaşımla⁵ yanıtını vermek gerekir. Özellikle izlencede yabancı dile ayrılan ders saati süresiyle sınırlanmış olan yüksek okul düzeyi askeri öğrenci için beceri odaklı yaklaşım kısa sürede yüksek verim alınabilmesi için çok gereklidir. Askeri okul öğrencileri için dört beceriye ilişkin gerçekleştirilmesi gereken görevler şöyle sıralanabilir:

⁴ Dil bilim,teknik,meslek, vb. gibi belirli bir sözlü anlatım alanına bağlı olarak seçilen sözlüksel,yapısal ve işlevsel dil özelliklerinin oluşturduğu iletişim aracına belirli-amaçlı dil denir (Demircan,1990).

⁵ Dil kullanım ortamında yerine getirilecek görevleri göz önünde tutan , amaç dilde yeterli olabilmek için bilinmesi gerekli stratejileri belirleyen yaklaşım (a.g.e.,1990).

Duyduğunu anlamaya ilişkin görevler.

- a) Genel konuyu anlama
- b) Anafikri anlama
- c) Destekleyici görüşleri anlama
- ç) Amacı anlama
- d) Tutumu anlama
- e) İletişimsel işlevi anlama
- f) Bağlamsal ipuçlarından anlam çıkarma

Okuduğunu anlamaya ilişkin görevler.

- a) Genel konuyu anlama
- b) Ana fikri anlama
- c) Destekleyici görüşleri anlama
- ç) Amacı anlama
- d) Tutumu anlama
- e) İletişimsel işlevi anlama
- f) Bağlamsal ipuçlarından anlam çıkarma
- g) Neden-sonuç ilişkisini ayırtetme
- ğ) Grafik,çizelge ve haritada bulunan ayrıntıları anlama
- h) Yazılı metinde ima edilenleri değerlendirerek sonuç çıkarma

3. Konuşmaya ilişkin görevler.

- a) Askeri ve sivil ortamlarda tanışma
- b) Askeri ve sivil ortamlarda selamlama
- c) Askeri ve sivil ortamlarda davet etme
- ç) Askeri ve sivil ortamlarda kabul/reddetme
- d) Askeri ve sivil ortamlarda iltifat etme
- e) Askeri ve sivil ortamlarda iltifata karşılık verme
- f) Askeri ve sivil ortamlarda teşekkür etme
- g) Askeri ve sivil ortamlarda teşekkürle karşılık verme
- ğ) Görüşme başlatma, sürdürme, bitirme

- h) Bilgi doğrulama ve reddetme
- ı) Özetleme

4. Yazmaya ilişkin görevler.

- a) Not alma
- b) Talimat ve ilan yazma
- c) Betimleme yazmak
- ç) Form doldurmak
- d) Rapor yazmak

Ayrıca bir öğrenci grubunun dil gereksinimlerinin çözümlemesi yapılırken öğrencilerin sosyal ve mesleki/akademik gereksinimleri göz önüne alınmalıdır (Brumfit,1983). Dolayısıyla yukarıda sayılan görevleri sosyal ve mesleki/akademik alanlara ilişkin değerlendirmek gerekmektedir. Askeri okul yabancı dil sınıflarında öğrencilerden -birinci öncelikli olarak gerekli görülen görevler başta olmak üzere- yukarıda sayılan görevleri hedef kültürün gerçekleri göz önüne alınarak oluşturulmuş bağlamlarda/durumlarda yerine getirmeleri istenmelidir. Bu durumlar hazırlanırken içerik özenle seçilmeli ve öğrencinin güdülenmesi açısından konuların öğrencinin içinde bulunduğu/bulunacağı ortamlarla paralel olması gerekmektedir.

Araştırmamıza konu olan Hava Astsubay Meslek Yüksek Okulu öğrencilerinin tümü zorunlu olarak İngilizce eğitimi almaktadır. Bu öğrencilerin meslek yaşamlarında başarılı olabilmeleri için nitelikli bir dil eğitimi almaya gereksinimleri vardır.

Türkiye’de Askeri Okullarda Yabancı Dil Öğretimi

Başarının bilgi akışını eşzamanlı izlemeye eşdeğer olduğu günümüz koşullarında bilgi paylaşımı şansını ancak yabancı dil bilenler -özellikle de İngilizce - yakalayabilmektedirler. Bu gerçeğin farkında olan Türk Silahlı Kuvvetleri bütün eğitim kurumlarında yabancı dil eğitime özel önem vermiş ve bu önemin somut bir göstergesi olarak orta dereceli askeri okullara yabancı dil hazırlık sınıfını zorunlu tutmuştur. Orta öğretim düzeyindeki askeri okullarda yabancı dil öğretimini biçimlendiren izlenceler genel İngilizce’ye yönelik iletişimsel dil kullanımını ön plana çıkarmıştır. Yükseköğretim düzeyinde ise genellikle özel alan diline yönelik

sözcük ve terim bilgisinin vurgulandığı metinlerle zenginleştirilmiş bir genel İngilizce düzey koruma izlencesi ya da buna alternatif olarak sunulan ikinci bir yabancı dil öğrenme olanağı ile karşılaşırız.

İnsanı diğer türlerden ayıran en belirgin davranışlardan biri olan dil davranışının bireylere kazandırılması aynı zamanda kurumsal bir gereksinimdir. Küreselleşen dünyamızda sivil ve askeri bütün kurumlar değişen dünya dengelerini titizlikle izlemek ve ortaya çıkan değişimlere ayak uydurmak zorundadır. Dünyada bilim ve teknik alanında olup biten olayları izlemeye çok da başarılı olamayan Osmanlı devleti'nde dünya ile bütünleşme çabalarına askeri kurumlar öncülük etmişler ve Osmanlı Devleti'nin son zamanlarında askeri alanda görülen yenilik hareketleri daha sonraları toplumun diğer birimlerine de yansımıştır. Orduda eğitim ve teknoloji alanındaki eksikliklerin giderilmesi amacıyla III. Mustafa zamanında 18 Kasım 1773 de açılan Mühendishane-i Bahr-i Hümayun Osmanlı Devletinde batılılaşma amacıyla açılan ilk askeri okul olmuştur. Ergin'in araştırmasında bu okulun ilk baş hocası olan Cezayirli Seyyid Hasan'ın Fransızca, İngilizce ve İtalyanca gibi batı dillerini bildiğini ve batının ilim ve fenninin onun sayesinde Türk okullarına girdiğini belirtmiştir (Ergin, 1939 Özseri, 2000 içinde).

Mühendishane-i Bahr-i Hümayun ile batıya açılan pencereye daha sonraları Mühendishane-i Berri Hümayun adlı askeri okul ikinci pencere olarak açılmış ve bu süreç 19 ncu yüzyılda da devam etmiştir. 19 ncu yüzyıla gelindiğinde askeri okullarda Fransa'dan getirtilen yabancı öğretmenler göze çarpmaktadır. Ayrıca bu dönemde Osmanlı Devletinin model olarak aldığı Fransa'ya başarılı askeri öğrenci ve subaylardan bazıları eğitim için gönderilmiştir. Bu uygulamaların ürünü olan yenilikçi ve eğitilmiş subaylar topluma ışık tutmuşlardır.

“19. yüzyılda topluma öncülük eden kişilerin Harp Okulu'nda yetişmiş olmalarını Harp Okulu'nda Fransızca ile başlayan yabancı-dil eğitime ve bu yabancı-dil eğitimi ile kurulan Fransa-Osmanlı Devleti ilişkilerine bağlamak gerekir” (Demircan, 1988).

20'nci yüzyılın sonuna gelindiğinde, değişen dünya dengeleri ve alınacak teknolojiye paralel olarak daha sonraları askeri okullarda yabancı dil olarak önce Almanca'ya sonrada İngilizce'ye yönelme olmuştur.

Problem Durumu

Çağı yakalama çabasında olan tüm kurumlar gibi, askeri kurumlar da personelin görev etkinliğini arttıracak yabancı dil yeterliğini üst düzeyde tutmaya özel bir önem vermiştir. Bu önemin yansımaları, askeri okul programlarında yer alan yabancı dil derslerinin ağırlığında görülmektedir. Askeri liselerin tümü, bir yıllık İngilizce hazırlık programını öğrencilerine zorunlu olarak uygularken, askeri yüksek öğretim kurumlarında ise İngilizce dersleri haftalık ders programında önemli bir yere sahiptir.

Hava Astsubay Meslek Yüksek Okulu

Hava Astsubay Meslek Yüksek Okulu (Hv.Astsb.MYO) yabancı dil eğitimi kapsamında, izlencenin bir parçası olarak İngilizce eğitimi verilmektedir. Hv.Astsb.MYO'da , dört yarıyılık eğitim programının yüzde 30'unu kapsayan ve toplam 832 saat olan İngilizce eğitimi ile kurumun İngilizce eğitim gereksiniminin karşılanması hedeflenmektedir.

Tablo 1.2
Hava Astsubay Meslek Yüksek Okulu Ders Dağılımı

Dersler	Ders Saati	Oranı %
Meslek Dersleri	768	27,6
Yabancı Dil	832	30
Askeri Dersler	860	30,8
Temel Bilimler	324	11,6
Toplam	2784	100

Eğitim-öğretim programında yer alan İngilizce ders saatleri her sınıf için farklılık göstermektedir. Hava Astsubay Meslek Yüksek Okulu öğrencileri birinci sınıf birinci yarıyıl da haftada 17, birinci sınıf ikinci yarıyıl da haftada 22, ikinci sınıf birinci yarıyıl da ise haftada on ders saati İngilizce dersi almaktadır. Her yarıyıl İngilizce dersine ayrılan sürenin yaklaşık üçte biri laboratuvarlarda uygulama dersi olarak, verilen eğitime görsel ve işitsel destek vermek amacıyla yapılmaktadır. Hava Astsubay Meslek Yüksek Okulu'nun öğrenci kaynağının çeşitliliği verilen yabancı

dil eğitiminin her sınıfta iki farklı kurda yürütülmesine neden olmaktadır. Bu kurlar sırasıyla A ve B kuruudur.

Hava Astsubay Meslek Yüksek Okulu yabancı dil eğitiminin temel amacı :

“Öğrencilere İngilizce dilini kullanma yeteneği ve yabancı dil öğretiminde temel olan ; duyduğunu anlama, konuşarak ifade etme, okuduğunu anlama ve yazarak ifade etme becerilerini kazandırarak mesleki yaşamlarında kendilerine verilen görevleri bu becerileri kullanarak yapabilmelerini sağlamak.”

olarak belirtilmiştir. Bu amaca ulaşmak için öğrencilere Yeni ALC⁶ (American Language Course) serisi kitaplar okutulmaktadır. Üç yarıyılık eğitim sonunda hedeflenen dil düzeyi A kuru için 73 ALCPT⁷ puanı, B kuru için ise 80 ALCPT puanı olarak öngörülmüştür. Ancak öğrenci kaynağının çeşitliliği nedeniyle genel amaca her kurda bulunan öğrenci belirli oranda ulaşabilmektedir. Bu kurların kısaca tanımı ve kurlara göre amaçlanan yabancı dil yeterlilik düzeyleri aşağıda belirtilmiştir.

- *A Kuru:* Genel lise ve meslek lisesi mezunu olup, orta öğrenimleri süresince İngilizce hazırlık sınıfı eğitimi almamış ve birinci sınıf öğrencilerine eğitim-öğretim yılı başında yapılan ALCPT düzey belirleme sınavından 0-34 puan alan öğrencilerden oluşur.
- *Amaç:* A kuruna ayrılan Hava Astsubay Meslek Yüksek Okulu öğrencileri için amaçlanan yabancı dil yeterliliği birinci sınıf birinci yarıyıl sonunda Yeni ALC Düzey I⁸, ikinci yarıyıl sonunda Yeni ALC Düzey 3⁹, ikinci sınıf sonunda ise Yeni ALC Düzey 4¹⁰ dür.

⁶ Amerikan Savunma Dil Enstitüsü tarafından 1991 yılında hazırlanmış, beş ayrı düzeye ayrılmış toplam otuz ders kitabı ve bu kitaplara ait ses kasetlerinden oluşan İngilizce öğretim sistemi.

⁷ Yeni ALC sisteminin bir parçası olarak öğrencilerin İngilizce öğrenmedeki başarısını izlemek amacıyla hazırlanmış olan düzey belirleme sınavı (ALCPT = American Language Course Placement Test).

⁸ *ALC Düzey I:* Dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında temel becerileri kazandırmayı amaçlar. Dinlediğini anlama ve konuşma becerileri, alıştırmalarla desteklenen diyaloglarla kazandırılmaya çalışılır. Bu becerilere yönelik olarak hazırlanan alıştırmalar arasında seslerin tanınması, sesletimi ve ayırt edilmesi, temel tonlama ve vurgu, sözcük ve tümce ritmi alıştırmaları yer alır. Ayrıca İngiliz alfabesinin öğretilmesi de bu düzeyde gerçekleşir.

Okuma alanına ilişkin olarak işlenen konular arasında harflerin tanıtılması, harf-ses ilişkisi ve sözcük tanıma sayılabilir. Başlangıç okuma alıştırmaları harflerin sıralanması, sınıflama, tarama, özetleme ve yazılı metinler için ana fikir ve başlık yazma yeterliliğini arttırmaya yönelik hazırlanmıştır. Düzey I'

de gerçekleştirilen yazma alıştırmaları ise sözcük ve tümce diktesi, tümce ve paragraf noktalaması, başlık yazma, özetleme ve basit ana hat yazmayı içerir. Düzey I'in öğretmeyi amaçladığı sözcük sayısı 900'dür. Bu sözcükler askeri konulara yönelik olarak seçilmiştir. Bu düzeyde öğrencinin tanıştığı zamanlar Geniş Zaman, Geçmiş Zaman, Gelecek Zaman ve Şimdiki Zaman'dır. Bu yapılar diyalog ve metinlerin içinde bağlamlandırılarak sunulmakta ve tekrara dayalı alıştırmalarla pekiştirilmektedir. Diyalog ve metinlerle yaratılan durumlarda öğrenciden istek ve gereksinimlerini ifade etmesi, yön sorması, yer tarif etmesi, alışveriş yapması ve çeşitli konularda bilgi alması istenerek iletişimsel dil kullanımı gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır.

⁹ *ALC Düzey III* : Bu düzey, Düzey II de verilen dinlediğini anlama, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesini ve öğrencinin Düzey IV'e hazırlanmasını amaçlar. Dinleme ve konuşma becerileri diyalog, sözlü metinler ve rol yapma alıştırmalarıyla işlenir. Bu düzeyde öğrenci sesletime ilişkin olarak vurgulama ve tonlama uygulamalarıyla tanışır. Dinleme ve konuşma becerileri bol miktarda direk ve çıkarımsal yanıtlar verme, sözlü metinlerin konu, ana fikir ve başlıklarını belirleme ve mesaj alma/iletme alıştırmalarıyla desteklenir. Ayrıca bu düzeyde öğrencilerin rol aldığı genel ve askeri durumlarla öğrencilere iletişimsel yeterlilik kazandırılmaya çalışılır.

Okuma becerisi alıştırmaları içinde ise sözlük kullanma, bağlamsal ipuçlarını bulma, özel bir bilgi için tarama yapma, yarı-teknik metinlerden çıkarım yapma, genel ve yarı-teknik metinlerin konu, ana fikir ve başlıklarını belirleme alıştırmaları yer almaktadır. Ayrıca okuma becerisi süreli okuma alıştırmalarıyla da desteklenmektedir.

Düzey III'de işlenen yazma becerisi "compound" (birleşik), "complex" (karmaşık), ve "embedded" (içe yerleşik) tümce yazma çalışmaları ve konu ana hattı yazmayı da içeren not alma alıştırmalarıyla biçimlenir. Bu düzeyde sunulan yarı-teknik ve askeri konulara ilişkin 950 sözcük gine görsel desteklidir. Diğer düzeylerde olduğu gibi yapılar yine diyalog ve metinlerle bağlamlandırılarak tekrar alıştırmalarıyla pekiştirilir. Öğretilen yapılar arasında "Future Progressive (Sürekli Gelecek Zaman), Past Perfect (Geçmişte Geçmiş Zaman), ve Past Perfect Progressive" (Sürekli Geçmişte Geçmiş Zaman) yer alır. Ayrıca sunulan yapılar arasında "Passive Voice (Edilgen Çatı), Tag Questions (Eklenti Soru), Embedded Questions (İçe yerleşik Sorular), If Conditionals (Varsayımsal Durum Yapıları), ve Indirect Speech" (Dolaylı Anlatım) sayılabilir. Bu düzeyde yaratılan durumlar askeri, sosyal ve iş ilişkileriyle ilgili bilgi alışverişi, izin alıp verme, tercih bildirme, tanımlama ve çıkarım yapmayı gerektiren, iletişimsel yeterlilik arttırmaya yönelik olarak hazırlanmış durumlardır.

¹⁰ *ALC Düzey IV* : Düzey IV, Düzey III'de verilen dinlediğini anlama, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesini ve öğrencinin Düzey V'e hazırlanmasını amaçlar. Dinleme ve konuşma becerileri durumlarla bağlamlandırılmış diyaloglar, çok çeşitli sözlü metinler ve karmaşık rol yapma alıştırmalarıyla geliştirilir. Bu düzeyde öğrenciye sunulan dinleme alıştırmaları gerçek yaşama ilişkin diyalog ve sözlü metinleri içerir. İletişimsel etkinliği artırma amacıyla İngiliz dilinin ritmi ve tonlama biçimi özellikle öğretilir. Sözlü direktif verme, sözlü metinlerin konu, ana fikir ve başlıklarını belirleme ve konuşmaları özetleme, çeşitli mesajları alma ve yönlendirilmiş tartışmalara katılma alıştırmaları ile de dinlediğini anlama ve konuşma becerileri pekiştirilir.

Bu düzeyde gerçekleştirilen okuma becerisi alıştırmaları arasında yoğun sözlük kullanma çalışmaları, bağlamsal ipuçlarını tanıma, özel bir bilgi için metin tarama, metinsel boşluk doldurma, genel ve yarı-teknik metinleri anlama türü alıştırmalar yer alır. Ayrıca bu düzeyde paragraf yapısını tanıma (topic sentence (konu tümcesi), details (ayrıntılar) and transitions (geçişler)), harita, çizelge ve grafiklerden özel bilgi elde etme, notlardan/ana hatlardan özet yazma çalışmalarında yapılır. Düzey III de başlatılan süreli okuma çalışmaları yoğunlaştırılır ve gelişim dakika/sözcük türünden hesaplanarak izlenir. Yazma becerisi alıştırmaları ise tümce diktesi, paragraf noktalaması, diyagram adlandırılması ve tümce birleştirme çalışmalarını içerir. Bunların yanında öğrenciler yönlendirilmiş paragraf yazmaya ek olarak bağımsız kısa paragraflar yazmaya bu düzeyde başlarlar. Özetleme ve not alma çalışmalarında Düzey III deki alıştırmaların devamı olarak sürdürülür.

Düzey IV'de sunulan 850 sözcük yine genel, yarı-teknik ve askeri konularla ilgilidir. Ayrıca öğrenci deyimsel anlatım biçimiyle bu düzeyde tanışır ve her üniteye ait özel sözlükler yine bu düzeyden itibaren öğrenciye sunulur. Diğer düzeylerde olduğu gibi bu düzeyde de yeni yapılar diyalog ve metinlerle bağlamlandırılarak sunulmuştur. Alıştırmalarla pekiştirilen ve yeni sunulan yapılar arasında "Passive Voice (Edilgen Çatı), If Conditional (Koşul Tümcecisi), Indirect Speech (Dolaylı Anlatım), Gerunds and Infinitives as Direct Objects" (Dolaysız Nesne Olarak Ulaçlar ve Eylemlilikler) sayılabilir.

- *B Kuru* : Genel lise ve meslek lisesi mezunu olup, orta öğrenimleri süresince İngilizce hazırlık sınıfı eğitimi almamış birinci sınıf öğrencilerine eğitim-öğretim yılı başında yapılan ALCPT düzey belirleme sınavından 35 puan ve üzeri alan öğrencilerden oluşur.
- *Amaç* : Yeni ALC Düzey 2¹¹ den başlayan, B kuru öğrencileri için amaçlanan dil gelişimi birinci sınıf birinci yarıyıl sonunda Yeni ALC Düzey 3, ikinci yarıyıl sonunda Yeni ALC Düzey 4, üçüncü yarıyıl sonunda ise Yeni ALC Düzey 5¹² dir.

Bu düzeyde öğrenciye sunulan durumlar askeri,sosyal ve iş ilişkilerine ilişkin öğüt verme,teklifte bulunma, yardım isteme,neden-sonuç belirtme ve direktif vermeye yönelik durumlardır. Bu durumlarla bağlam oluşturularak öğrenciye iletişimsel yeterlilik kazandırılmaya çalışılmaktadır.

¹¹ *ALC Düzey II* : Düzey II, Düzey I’de verilen dinlediğini anlama, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesini ve öğrencinin Düzey III’e hazırlanmasını amaçlar. Dinlediğini anlama ve konuşma becerileri diyalog ve sözlü metinlerle işlenir. Bu becerilere ilişkin olarak sesletim boyutunda ana hece vurgusu (primary syllable stress), heceleme, vurgulanan ve vurgulanmayan sesli harfler öğretilir. Ayrıca direktif verme/dinleme/uygulama, direk ve çıkarımsal yanıtlar verme, sözlü metinlerin konu-anafikir ve başlıklarını belirleme ile rol yapma (role play) türü alıştırmalarda bu düzeyde uygulanmaktadır. Düzey I de verilen giriş okuma becerileri, bu düzeyde bağlamsal ipuçlarını bulma/tanıma, metin tarama, özetleme ve yazılı metinlerin konu, ana fikir ve başlıklarını belirlemeye ilişkin alıştırmalarla pekiştirilir. Düzey II’de yazma becerisi ise tümce diktesi, paragraf noktalaması, özetleme, tümce birleştirme, yönlendirilmiş paragraf yazma ve not alma alıştırmalarıyla verilir.

Bu düzeyde yaklaşık 900 sözcük, görsel araçlarla öğretmen kontrolünde sunulur. Ayrıca Düzey I’de olduğu gibi İngilizce’nin ana yapıları diyalog ve metinlerle bağlamlandırılarak sunulur ve tekrar alıştırmalarıyla pekiştirilir. Bu yapıların arasında “Present Perfect (Bitmişlik Zamanı) , Present Perfect Progressive (Sürekli Bitmişlik Zamanı) ve Future Time using the present progressive (Şimdiki Zamanla Gelecek Zaman) ” yer almaktadır. Bunlara ek olarak participle (ortaç) , gerund (ulaç) ve modal (kip) kullanımı da bu düzeyde sunulmakta ve pekiştirilmektedir. İletişimsel yeterliliği sağlamaya yönelik olarakda sosyal ve iş ilişkilerine ilişkin durumlar yaratılarak öğrencilerden çeşitli konularda görüşlerini belirtmeleri, istekte bulunmaları, direktif vermeleri, yer bulmaya ilişkin soru sormaları ve yanıt vermeleri istenir.

¹² *ALC Düzey V* : Bu düzey, Düzey IV’de verilen dinlediğini anlama, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesini amaçlar. Dinleme ve konuşma becerileri daha önceki düzeylerde olduğu gibi bağlamlandırılmış sözlü metinler ve diyaloglara dayalı alıştırmalarla pekiştirilir. Fakat bu düzeyde sözlü metinlerin uzunluğu artırılarak, metinler paragraf boyutundan kompozisyon boyutuna taşınmıştır. Sesletime ilişkin olarak tümce tonlama ve sözcük vurgulama alıştırmaları yoğun bir şekilde yapılır. Düzey V’de öğrenciden dinlediği bir sözel metnin konu, ana fikir ve başlığını belirlemesi ve dinlediği bir metnin özetini sözlü olarak vermesi beklenir.

Öğrenciler okuma becerisine ilişkin olarak bu düzeyde değişik teknikleri kullanarak genel, yarı-teknik ve teknik konulu metinlere ilişkin soruları kısıtlı sürede metni okuyarak yanıtlama türü alıştırmalar yaparlar. Yazma becerisi ise serbest paragraf yazma, sözlü-yazılı metinlerin ana hatlarını yazma, kısa öykü yazma (en fazla 100 sözcük), kişi-yer-nesne tanımlayıcı metinler üretme (en fazla 100 sözcük), sözlü-yazılı metinlere ilişkin not alma alıştırmalarıyla geliştirilmeye çalışılır.

Düzey V, öğrencilere diğer düzeyler gibi genel ve askeri sözcükler sunar. Bu sözcüklere ek olarak Düzey IV’de olduğu gibi yeni deyimler ve ünitelere özel sözlük sunulmaktadır. Öğrenciler bu düzeyde genel olarak diğer düzeylerde sunulan yapıların pekiştirilmesine yönelik alıştırmalara katılırlar. Tekrar edilen yapılar arasında “If Clauses (Koşul Tümceciği) , Embedded Questions (İçerleşik Sorular) , Modal Auxiliaries (Kip Yardımcı Sözcükler) , Indirect Speech” (Dolaylı Anlatım) sayılabilir. Ayrıca diğer düzeylerde öğretilen zamanlar arasındaki ayrımlar ele alınarak -Present

Yeni ALC ve Yöntemi

“Yeni ALC” İngilizce’yi yabancı bir dil olarak öğretmek üzere hazırlanmış 34 kitaptan oluşmaktadır. Her kitap bir önceki kitabın devamı olarak hazırlanmıştır.

Yeni ALC ders kitaplarından her biri beş bölümden oluşmaktadır. Her kitabın son bölümü ilk dört bölümün tekrarıdır. Ayrıca her kitabın sonunda öğrenilen konulara ilişkin ödev alıştırmalar bulunmaktadır. Kitapların her bölümü için ayrılan ders saati altıdır. Bu sürenin dört saati sınıf içinde konunun sunumu için, iki saati ise laboratuvar da dinleme becerisinin geliştirilmesi için harcanmaktadır. Her ders aşağıda yer alan ana başlıklardan oluşmaktadır:

- Sözcük Bilgisi (Vocabulary)
- Dil Bilgisi (Grammar)
- Dinleme Becerisi (Listening Skill)
- Okuma Becerisi (Reading Skill)
- Konuşma Becerisi (Speaking Skill)
- Yazma Becerisi (Writing Skill)
- İşlev (Function)

Yeni ALC sisteminin temel amacı hedef öğrenci kitlesini, Amerikan Savunma Bakanlığı’nın düzenlediği teknik ve mesleki eğitim programlarını, Amerikan İngilizcesini kullanarak başarılı bir şekilde izleyebilecek düzeye getirmektir. Ayrıca öğrencilerin dil kullanımında akıcı olmaları ve en azından eğitim programını izleyebilecek iletişimsel yeterliliği kazanmaları sistemin amaçları arasında yer almaktadır (ALC Book 4,1991).

Yeni ALC sisteminin amacını belirtiş biçimi, sistemin genel İngilizce’yi öğretip okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerini etkin bir şekilde kullandırma kaygısından çok, özel olarak askeri personel için düzenlenmiş teknik kursları izleyebilecek dilsel yeterliliği kazandırma amacıyla olduğunu göstermektedir.

Perfect/Simple Past (Bitmişlik Zamanı/Geçmiş Zaman) gibi- öğrencinin doğru tümce üretmesi amaçlanır. Bunlara ek olarak gene bu düzeyde askeri,sosyal ve iş ilişkilerine ilişkin durumlarda görüş bildirme/alma, izin isteme/verme, bilgi alıp/verme, beğeni ifade etme,bir işle ilgili sıralı direktif verme ve rezervasyon yapma işlevlerini yerine getirmesi beklenir. Bütün bu işlevlerin amacı, öğrenciyi karşılaşılabilecek olası durumlarda iletişimsel yeterli kılmaktır.

Yeni ALC kitaplarının hazırlanmasında birkaç yöntemden yararlanılarak seçmeci bir yol izlendiğinin belirtilmesine rağmen (ALC Book 4-Instructor text-, 1991) kitapların yapısal bir izleniyle ve İşitsel-Dilsel Yöntem¹³ ilkeleri doğrultusunda hazırlandıkları göze çarpmaktadır. II'nci Dünya Savaşı sırasında ABD'nin ordusundaki çok sayıda insana çok kısa bir sürede yabancı bir dili konuşma becerisini kazandırma gereksiniminden doğan İşitsel-Dilsel Yöntem (Els,1984) Amerikan yapısalcılığının ve davranışçı öğrenme teorisinin bir ürünüdür ve didaktik olarak konuşma dilini öğretmeyi hedefler (Els,1984).

Hv.Astsb.MYO'da İngilizce öğretim aracı olarak kullanılan Yeni ALC aynı zamanda Hava Harp Okulu'nda (HHO) da kullanılmaktadır. The New ALC'ye yönelik mezun ve öğrenci görüşleri 2000 ve 2003 yıllarında HHO'da hazırlanan iki yüksek lisans tezi ile incelenmiş ve bu çalışmalar kapsamında mezun ve öğrencilere uygulanan tutum ölçekleri sonucunda ortaya çıkan The New ALC'ye yönelik mezun ve öğrenci görüşleri aşağıda özetlenmiştir.

Tablo 1.3
Yeni ALC'ye Yönelik Öğrenci Görüşleri

Md. No	Madde	Katılıyorum	Katılmıyorum
1	Öğretim etkinlikleri ilgi çekicidir.		% 90,9
2	ALC sistemi sınıfta öğrenci katılımını teşvik eder.		% 89,5
3	ALC sisteminin ders yardımcı malzemeleri alıştırma çeşitliliğini sağlamak için yeterlidir.		% 74,1
4	ALC sistemi dört dil becerisine eşit ağırlık verir		% 79
5	ALC sistemi dilbilgisini anlamlı bağlamlarda sunar		% 57,3
6	İçerik öğrencilerin gelecekteki mesleklerine yönelik olarak yeniden düzenlenmelidir.	% 87,6	
7	Öğrenciler İngilizce'nin gelecekte icra edecekleri mesleklerindeki önemli yeri hakkında bilinçlendirilmelidir.	% 93,1	

(Pehlivan, 2003)

¹³ İşitsel-Dilsel Yöntem dilin sözlü yönüne-dinlediğini anlama ve konuşma becerilerine- öncelik tanıyan, bu becerileri davranışçı öğrenme yorumlarından yararlanarak diyaloglar ve yoğun sözlü alıştırmalar kullanarak dil yapılarını belli bir sıraya göre öğretmeyi amaçlayan bir yabancı-dil öğretim yöntemidir (Demircan,1990).

Tablo 1.4
Yeni ALC'ye Yönelik Mezun Görüşleri

Md. No	Madde	Katılıyorum	Katılmıyorum
1	ALC sistemi ile <i>okuma</i> becerisini yeterli düzeyde kazandım.		% 82,7
2	ALC sistemi ile <i>dinleme</i> becerisini yeterli düzeyde kazandım.		% 81,1
3	ALC sistemi ile <i>yazma</i> becerisini yeterli düzeyde kazandım.		% 82,7
4	ALC sistemi ile <i>konuşma</i> becerisini yeterli düzeyde kazandım.		% 88,5
5	ALC sistemi ile <i>dilbilgisi</i> becerisini yeterli düzeyde kazandım.		% 59,3
6	ALC sistemi genel askeri konulara değinmekle birlikte, içerik havacılıkla ilgili konular bakımından yetersizdir.	% 77,4	
7	ALC sistemi dört dil becerisine eşit ağırlık verir	% 67,3	

(Pehlivan, 2003)

Tablo 1.5
Yeni ALC'ye Yönelik Öğrenci Görüşleri

Md. No	Madde	Katılıyorum	Katılmıyorum
1	ALC sistemi ders malzemeleri çekicidir.		% 62
2	ALC sisteminin içeriği mesleğimle ilgili ve bana gereklidir.		% 68
3	ALC sisteminin içeriğine olan ilgim yüksektir.		% 74
4	ALC sisteminin amacı yazma becerisini geliştirmektir.		% 94
5	ALC sisteminin amacı konuşma becerisini geliştirmektir.		% 90
6	İngilizce mesleğimi yapabilmem için gereklidir.	% 94	
7	ALC sistemi İngilizce bilgi düzeyime uygundur.	% 14	

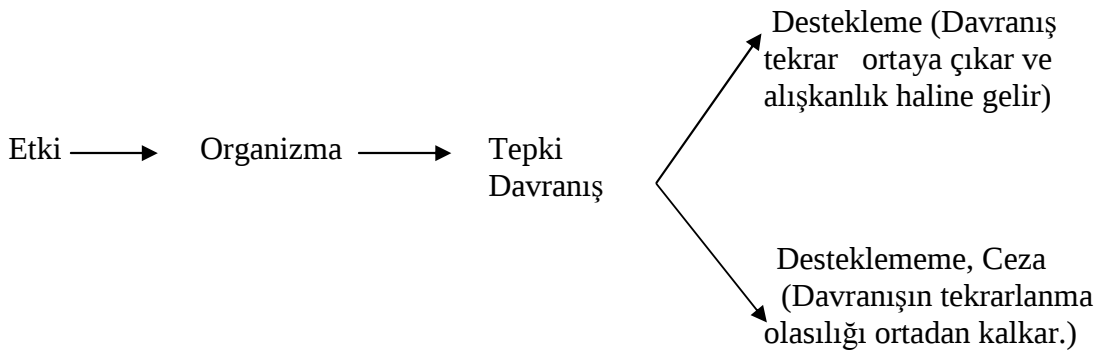
(Er, 2000)

Yukarıda yer alan öğrenci görüşleri Yeni ALC'ye sistemine karşı öğrencilerin olumlu tutum göstermediklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonunda, öğretmenlerin tümünün sistemin yeniden gözden geçirilmesi ve öğrenci ihtiyaçları paralelinde programın yenilenmesi konusunda görüş birliği içinde oldukları belirlenmiştir.

Tarihsel Süreç İçinde Dil Öğretimi

Davranışçı Dil Öğretimi

Dil öğretimine davranışçı öğrenme açısından bakıldığında dilin somut, gözlemlenebilir yönlerinin üzerinde durulduğu görülür. Bir davranışçıya göre de dil öğrenme verilen uyarıya uygun, doğru tepkiler verebilmektir. Belli bir tepki desteklenirse alışkanlık haline gelir ve şartlandırma gerçekleşir. Davranışçı dil öğretiminin önemli isimlerinden biri olan B. F. Skinner “Verbal Behavior” isimli kitabında sözlü davranışın diğer davranışlar gibi sonuçları ile biçimlendiğini savunur. Skinner’a göre eğer bir davranışın sonucunda ödül varsa o davranış kalıcı ve tekrarlanma olasılığı yüksek bir davranış olur. Bunun aksi de doğrudur. Bir davranışın tekrarlanması istenmiyorsa, o davranış cezalandırılmalı ya da desteklenmemelidir (Brown,1987). Özellikle destek vermeme davranışın tekrarlanmamasında daha etkili bir yoldur. Bunun yanında cezalandırma bazı davranışların geçici olarak bastırılmasında yararlıdır. Skinner insan davranışını etki-tepki prensibiyle açıklamaktadır. Etkiler tepkileri, tepkiler de etkileri biçimlendirir.



Şekil 1.2. Davranışçılara Göre Öğrenme

Skinner’a göre dil bir sözlü etkiler sistemidir. Dolayısıyla da dilde kullanılması istenen yapıların -sözlü etki birimleri- sürekli tekrar ve öğretmen tarafından desteklenmesi ile kalıcılıkları sağlanabilir (Harmer, 1983). Davranışçılara göre insan pek çok davranışı sergileme yeteneğine sahip bir canlıdır. Hangi davranışların alışkanlık olarak ortaya çıkacağı ise etki-tepki ilkesine göre şartlanmaya bağlıdır (Stern, 1983). Şekil 1.2’de gösterilen şartlanma işlemini dil öğrenme açısından yorumlarsak; davranış sözlü davranış, etki öğretilen yabancı dil ögesi, tepki ise öğrencinin etkiye göre sergilediği davranıştır. Desteklemenin görünen kısmı, öğretmenin ve arkadaşlarının onayı/yüceltmesi, içsel olanı ise bireyin kendi kendini yüceltmesidir. Dil öğrenme de yeteri kadar etki-tepki ikilisini edinebilmektir. Skinner’ın görüşleri 1950’li yıllardan 1970’li yıllara kadar yabancı dil öğretim yöntemlerini biçimlendirmiştir. Yabancı dil sınıflarında öğrenmenin davranışçı yorumunu benimseyenler davranışçılığın bir gereği olarak; öğretmen merkezli, öğrencilerin sözlü tepkilerinin sıkı bir şekilde kontrol edildiği, istenen tepkilerin desteklenerek kalıcı dil davranışının kazandırılmasına dayalı bir sınıf ortamı oluşturmuşlardır. Bu uygulamanın en somut örneği, dili gözlemlenebilir yapılarla indirgeyen, yoğun tekrar alıştırmalarıyla kusursuz yabancı dil öğretimini amaçlayan İşitsel-Dilsel Yöntemdir (Harmer, 1983).

Bilişselci Dil Öğretimi

İnsan davranışının soyutluğunu, karmaşık değişkenlerin etkileşiminin bir sonucu olduğunu, dolayısıyla da kolayca kontrol edilip yönlendirilemeyeceğini savunan bilim adamlarından biri olan Ausubel, öğrenmeyi insan organizmasında varolan bilişsel kavramlara yeni olayların ilişkilendirilmesi işlemi olarak tanımlar (Ausubel,1968). Bu işlem tamamıyla anlamlandırmaya ve geçmiş yaşantıda kazanılanlara dayalıdır. Bilişsel öğrenme anlamlı öğrenmedir¹⁴. Bir öğrenme durumunun anlamlı olabilmesi için öğrencinin öğrenilecek olanı bildikleriyle ilişkilendirebilmesi gerekmektedir. İnsanın bilişsel yapısını oluşumunu tuğladan bir bina yapmaya benzetirsek ezbere öğrenmeyi ayrı ayrı, binanın inşasında hiçbir işlevi olmayan tuğla parçalarını edinme işlemi ; anlamlı öğrenmeyi ise inşa edilmekte olan

¹⁴ Anlamlı öğrenme, yeni olanı bilişsel yapıda daha önceden oluşturulmuş ilgili yerlerle ilişkilendirme işlemidir (Brown,1987).

binanın bir parçasını tamamlayacak olan tuğlaları edinme ve yerleştirme işlemi olarak tanımlamak gerekir. Anlamlı ve ezbere öğrenme arasındaki fark öğrenilenin kalıcılığı açısından değerlendirildiğinde daha açık olarak ortaya çıkar. İnsanlar her şeyi öğrenme yeteneğine sahiptir. Fakat öğrenilenlerden bazılarını daha sonra anımsayabilirler. Ezbere öğrenilenler, bilişsel yapıda daha önceden oluşturulmuş kavramlarla ilişkilendirilmediği için , bir sonraki ve bir önceki ezbere öğrenilerek gelenlerden olumsuz olarak etkilenir. Anlamlı öğrenmede ise, öğrenilen ile bilişsel yapıda bulunanların etkileşimi söz konusu olduğundan öğrenilenler bellekte daha etkin olarak korunurlar (Ausubel,1968).

Ausubel'in teorisinde yer alan anlamlandırma dil öğretiminde çok önemli bir yer tutar. Yabancı dil sınıflarında iletişim amaçlı alıştırmalar ve öğrenci için anlamlı dil kullanımı öğrenme işlemi hızlandırır (Richards & Rodgers, 1986). Dil öğrenme gibi anlamlı bir işlemde, anlamsız yinleme ve taklit gibi ezbere dayalı alıştırmaların yeri olamaz. Bu nedenle, bugün İşitsel-Dilsel Yöntem gibi öğrenmenin davranışçı yorumunun ürünü olan yabancı dil öğretim yöntemleri artık terkedilmiştir. İşitsel-Dilsel Yöntem'in ortaya attığı görüşlerden farklı görüşler ortaya koyan bilim adamlarından biride Carl Rogers'dır. Rogers eğitimde öğrenmeyi, öğretmeden daha önemli görür ve Rogers'a göre eğitimin amacı öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. Bundan dolayı, iyi bir eğitim ortamında asıl gerekli olan gerçek anlamda öğrenciyi öğrenmeye yönlendirerek, öğrenme işlemi kolaylaştıran öğretmendir. Ancak bu öğretmen aşağıdaki özelliklere sahip olmalıdır:

1. İçten ve doğal olmak
2. Otoriter olmamak
3. Öğrencilere güven duymak
4. Öğrenciyi birey olarak saygı duymak
5. Öğrencisiyle iletişime açık olmak

Skinner ile oldukça çelişen Rogers'ın insancıl teorisinin odağında öğretmenden sonra yer alan diğer bir kavram da bağlamdır. Rogers'a göre eğer uygun olan bağlam oluşturulursa insanlar gereksinim duydukları her şeyi öğrenebilirler (Brown,1987). Rogers'ın görüşleri ışığında düzenlenmiş bir yabancı dil sınıfında öğrenciler algıladıkları benliklerini özgürce sergileyebilirler ve kişilik özelliklerini koruyarak birey olarak çekinmeden insanlarla iletişime girebilirler. Bu

sınıfın öğretmeninin sorumluluğu da, öğrencilerini bilgi bombardımanına tutmak değil, onlara öğrenmeyi kolaylaştıracak ortamı, bağlamı hazırlamaktır. İnsanı önemli bir kavram olarak odaklayan yabancı dil öğretim yöntemlerinde öğrenci birey olarak saygı görür. Ayrıca öğrenciler dili, sınıf içi alıştırmalar ve ders malzemeleri ile oluşturulan anlamlı bağlamlarda gerçek iletişim ortamlarına katılarak öğrenir. Dil kullanımı için anlamlı görevleri içeren alıştırmaların öğrenmeyi arttırdığını savunan İletişimsel Yöntem, bağlama verdiği önemle de bilişsel öğrenme ve Rogers'ın insan merkezli yaklaşımına güzel bir örnektir.

Yapılandırıcılık

Öğrenmeyi kafeslerdeki güvercin ve farelerle yaptıkları deneylerle açıklamaya çalışan davranışçılar, performansa odaklanmışlar ve performansa neden olan etkenleri göz ardı etmişlerdir. Ayrıca, davranışçılar performans amaçlı eğitimle, anlamlandırma sürecini kapsayan öğretim arasındaki ayrımı dikkate almayıp eğitimi doğru yanıtların öğrencilere öğretilmesi olarak görmüştür. Zaman içinde, davranışçı yaklaşımla biçimlenen eğitim ortamlarında yetişen öğrencilerin standart sorulara doğru yanıt vermeyi öğrendikleri, ancak farklı tip sorularla karşılaştıklarında yeni problemi çözmede zorlandıkları görülmüştür. Standart yanıtları verebilen öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalar, bu öğrencilerde kavram gelişim eksikliği olduğunu ortaya koymuştur. Kavram zenginliği öğrencinin yeni problem yeni problem durumlarında başarısını arttıran önemli bir etkidir. Yapılandırıcı yaklaşım, bilginin yapısının yanında edinimi ve oluşturulması ile de ilgilenmekte ve kavram gelişimine yeni bir bakış açısı getirmektedir. Yapılandırıcılık öğrenmenin merkezine bireyi alan ve yeni öğrenilenlerin eski öğrenilenlerin üzerine yapılandırıldığını savunan bir yaklaşımdır. Farklı tanımları olmakla birlikte, Yapılandırıcılığı; *Bireyin yeni verileri kendi ön bilgi ve deneyimlerinden faydalanarak mevcut zihinsel şemasına transfer edebilmesi ve eski ile yeniyi sentezleyerek zihninde anlamlı yapılar oluşturması.*” olarak ifade edebiliriz (<http://www.cwu.edu/~ceps/constdef.htm>).

Yapılandırmacılık üzerinde yapılan çalışmalar son yüzyılda yoğunlaşmış olsa da, yapılandırmacılıkla paralel görüşleri olan düşünürler tarih boyunca var olmuştur. Tarih boyunca yapılandırmacılıkla benzer düşünceleri olan düşünür ve bilim adamları olmuştur. Bunlar arasında:

- *Socrates, Plato ve Aristotle* (M.Ö. 470-320) bilginin bilen tarafından yapılandırıldığını savunmuştur.
- *Saint Augustine* (M.S. 300), gerçeğin bulunmasında bireyin deneyiminin önemini vurgulamış ve bireyi ön plana çıkaran görüşleri Kilise'nin öğretisi ile çatışmıştır.
- *John Locke* (17. ve 18. yy.), bilginin deneyimin ötesine gidemeyeceğini iddia etmiştir. Locke, ayrıca doğanın insanlara yansıttığı basit düşüncelerin birey tarafından zihinde birleştirilip daha büyük donanımlara dönüştürüldüğünü belirtmiştir.
- *Kant* (18. yy. sonları), öğrenenlerin bireysel deneyimlerinin yeni bilgiyi ürettiğini savunmuştur. Kant, ayrıca insanların bilginin pasif alıcıları olmadığını belirtmiştir.
- *Henrich Pestalozzi* (1746-1827), ezber öğrenmenin mantıksız olduğunu savunarak, çocukların sözle değil duyarak-yaşayarak öğrendiğini belirtmiştir.
- *John Dewey* (1859-1952), ezbere dayanan eğitime karşı çıkmış ve yaparak öğrenmenin önemini vurgulamıştır. Ayrıca Dewey, bireyin anlamada yaşadığı huzursuzluğu öğrenmenin bir uyarıcısı olarak görmüştür. (<http://www.utm.edu/research/iep/d/dewey.htm#Theory%20of%20Knowledge>).
- *Jean Piaget* (1896-1980), yapılandırmacılığı görüşleriyle en çok etkileyen bilim adamıdır. Geliştirdiği şema, özümseme, uyumsama ve dengeleme kavramlarıyla öğrenme olgusunu açıklamış ve modern yapılandırmacılığın temellerini atmıştır(<http://unr.edu/homepage/jcannon/ejse/ejsev2n2ed.html>).

Jean Piaget 09 Ağustos 1896 tarihinde İsviçre'de, Neuchatel isimli küçük bir kasabada yerel bir üniversitede Ortaçağ Edebiyatı öğretim üyesi olan bir babanın oğlu olarak doğdu. Babası eleştirel ve sistematik düşünen bir aydıındı. Annesi ise psikolojik problemleri olan ancak akıllı, enerjik ve dindar bir kadındı. Annesinin

zihinsel sağlık problemi nedeniyle Piaget her zaman gerçekten uzaklaşmaktan kaçınmış ve psikanalize yönelmiştir.

Yedi yaşından itibaren Piaget doğa ile ilgilenmeye başlamış, etrafındaki hayvanları ve deniz kabuklarını incelemiştir. On yaşında bir serçe ile ilgili gözlemlerini kaleme almış ve yazısı Neuchatel’de yayınlanan bir dergide yayınlanmıştır. Bu yazıyla meslek yaşamına başlayan Piaget, Doğa Tarihi Müzesi müdürü Paul Godet tarafından davet edilmiş ve müzede asistan olarak çalışmaya başlamıştır. On beş yaşında yumuşakçalarla ilgili makaleler yayınlamaya başlayan Piaget, bu dönemde annesinin ısrarı ile altı haftalık bir dini eğitim alır. Hristiyanlığın dogmaları ile biyolojinin geçeklerini uzlaştırmaya çalışan Piaget’de, felsefe tutkusu başlar. Piaget vaftiz babası Cornut’ın da desteğiyle ciddi bir felsefe eğitimi alır. Bu dönemde ilgisini biyolojiden felsefeye yönlendiren Piaget, Bilgi nedir?, Nasıl edinilir ?, Bilgi nesnel midir yoksa öznel midir ? sorularının yanıtlarını aramıştır.

1915 yılında Neuchatel Üniversitesi’nde Biyoloji alanında lisans eğitimini tamamlayan Piaget, aynı üniversitede lisansüstü eğitim almış ve yumuşakçalarla ilgili hazırladığı tez çalışması ile 22 yaşında bilim doktoru unvanını elde etmiştir. Bu dönemde felsefe ile ilgilenmeye devam eden Piaget, biyoloji ile felsefeyi ilişkilendirmeye çalışmış ve tüm organizmalarda parça bütün ilişkisinin varlığına dikkat çekmiştir. Piaget ayrıca bir bütünün, nitel olarak parçalarının toplamından daha büyük olduğunu savunmuştur. Çünkü parçalar işlevlerini yerine getirebilmek için bütüne bağımlıdırlar. Piaget bütün ile parçaları arasında üç tür ilişki olabileceğini öne sürmüştür. Bunlar;

- 1) Bütünün parçalar üzerinde üstünlüğüne dayalı bir ilişki,
- 2) Parçaların bütün üzerinde üstünlüğüne dayalı bir ilişki,
- 3) Parçalar ile bütün arasında ikili etkileşime dayalı bir ilişki.

Piaget’e göre, en yararlı ve kalıcı ilişki üçüncü maddede yer alan ikili etkileşime dayalı dengeyi bozmayan ilişkidir. Bir diğerinin üstünlüğünü esas alan ilişkilerde dengesizliği bir sorun olarak gören Piaget, kuramını da denge kavramına dayandırmıştır.

Piaget, felsefeye ilişkin sorulara bilimsel yöntemlerle yanıtlar arayan bir bilim adamıdır. 1918 yılında kazandığı bilim doktoru unvanı ile birlikte Piaget, çevresinde

yalnızca uluslararası üne sahip bir yumuşakça uzmanı olarak değil, aynı zamanda bilginin edinimini araştıran iyi bir felsefeci olarak tanınmaktadır.

Doktora derecesini aldıktan sonra, Piaget psikoloji alanında çalışmak üzere Zürih'e gitmiştir. Piaget Zürih'de bulunan Bleuler Psikiyatri Kliniği'ndeki çalışmalarının ardından 1919 yılında psikoloji, mantık ve bilim felsefesi alanlarında çalışma yapmak üzere Paris'e Sorbonne Üniversitesi'ne gitmiştir. Paris'te bulunduğu süre içinde, zeka testleri geliştiren Alfred Binet ile birlikte çalışan ve Binet'in laboratuvarının yöneticisi olan Theodore Simon ile tanışan Piaget, geliştirilen mantık testlerini psikoloji laboratuvarında standardize etmek görevini üstlenir. İki yıl süresince bu işi yürüten Piaget, bu dönem içinde çocuklara neden-sonuç ilişkileri içeren basit işler vererek onların mantık yürütme biçimlerini analiz eder. Bu dönem içinde anormal çocuklar üzerinde de çalışan Piaget, bazı sonuçlara ulaşır. Bunlar;

- 1) Mantık doğuştan gelen bir yetenek değildir ve zaman içinde gelişir.
- 2) Mantıksal düşünce zihinsel yapıların da eğilimli olduğu bir dengedir.
- 3) Bilişle ilgili problemler üzerinde doğrudan çalışma yapılabilir.
- 4) Çevre ile organizma arasındaki ilişki bilgiyi artırır.

Piaget, Binet'in laboratuvarında çalışırken zeka testlerinde yapılan yanlışların yaş gruplarına göre farklılıklar gösterdiğini keşfetmiştir. Aynı yaş grubundaki öğrencilerin benzer yanlışlar yaptığını gören Piaget, farklı düzeylerdeki çocukların yanlışlarının niteliksel olarak da farklı olduğunu belirlemiştir. Bu çalışmalarının sonunda Piaget, zekayı çevreye uyum becerisi olarak tanımlamıştır.

Piaget, Binet'in laboratuvarında yaptığı çalışmaların bir ürünü olarak çocuk psikolojisi alanında beş kitap yayınlamıştır. Bu yayınları uluslararası düzeyde okunmuş, eleştirilmiş ve Piaget çeşitli ülkelere görüşlerini açıklamak üzere davet edilmiştir. Amerikan psikoloji biliminin davranışçıların egemenliğinde olduğu bu dönemde, Piaget'nin görüşleri sınırları açık olarak çizilmiş bir deneysel desene dayanmadığı, az katılımcı ile deneysel veri toplandığı ve gelişimde nicel değil nitel farklılıkları vurguladığı için eleştirilmiştir. Bütün bunlara rağmen Piaget, çocuğun zihinsel gelişiminin çocuğun yaşantısı ile doğru orantılı olduğunu savunmaya devam etmiştir.

1929 yılında Jean-Jacques Rousseau Enstitüsü'nde yönetici yardımcılığı görevini üstlenen Piaget, 1932 yılında da bu enstitünün yöneticiliği görevine

getirilmiştir. Bu dönemde Piaget, çocuk gelişiminde birbirinden niteliksel olarak farklı ve değişmez dört basamak olduğunu ortaya koymuştur. Bu basamaklar sırasıyla; duyuşal-motor, işlem öncesi, somut işlemler ve soyut işlemler dönemleridir. Piaget'ye göre çocuk, bir dönemde kazanması gereken tüm şema ailesine sahip olup, gerekli biliş yapılarını oluşturduğunda o dönemdeki gelişimini tamamlamaktadır. Piaget'nin bilişsel gelişim dönemlerinin özellikleri sırasıyla aşağıda belirtilmiştir.

- Duyusal-Motor Dönem (0-2 yaş) : Bebek bu dönemde duyarak, hissederek, yaparak dünyayı öğrenmektedir. Yeni doğmuş bebek çevreden gelen uyarıcılara sadece refleksler ile tepki verir. Bebek doğuştan sahip olduğu emme refleksini geliştirerek yeme, ısırma, tükürme gibi şemalar edinir. Bu dönemde bebek nesne sürekliliğini kavramaya başlar. Bir başka deyişle görüş alanlarından çıkan nesnelerin aslında yok olmadıklarının farkına varır. Başlangıçta istemsiz kas hareketlerinden oluşan davranışlar, bu dönemin sonunda belli bir amaca yönelir. Bebek bu dönemde duyuları ve motor faaliyetleri ile dış dünyayla ilişki kurdukça çevresinde olup bitenleri ve kendisinin çevresinden farklı olduğunu keşfeder.
- İşlem Öncesi Dönem (3-7 yaş) : Bu dönemde sembolik fonksiyon ortaya çıkar. Bir önceki dönemde sürekli oldukları anlaşılan nesneler, artık sembollerle temsil edilmeye başlanır ve dil gelişir. Çocuk bu dönemde ben merkezcidir. Çevresindekilerin kendisinden daha farklı bir bakış açısına sahip olabileceğini anlayamaz. Oyunlarda işbirliği ve rekabet yoktur. Bir arada oynar ama birlikte oynamazlar.
- Somut İşlemler Dönemi (8-11 yaş) : Soyut olan, elle tutulup gözle görülemeyen işlemler henüz gerçekleştirilemez. Bu dönemde çocuk çeşitli sınıflama, sıralama ve karşılaştırma işlemlerini yapabilir. Ben merkezci düşünce azalır. Mantıksal düşünme yeteneğinde gelişme görülür ve problemler somut yollarla çözülebilir.
- Soyut İşlemler Dönemi (12+ yaş) : Bu dönemde zihinsel yapılarda en üst düzeydeki niteliksel gelişmeler olur. Düşünce en gelişmiş ve dengeli yapılara kavuşarak sistemli, düzenli ve soyut bir nitelik kazanır. Bu dönemde ergenler tümevarım, tümdengelim ve genellemeyi bütün

olasılıkları dikkate alarak kullanabilir. Ayrıca bu dönemde değer ve inanç sistemi yapılanır (Senemoğlu, 2002).

Piaget bilişsel gelişimi, biyolojik ilkelerle açıklamıştır. Piaget'ye göre gelişim, kalıtım ve çevrenin etkileşiminin bir sonucudur. Bu nedenle bilişsel gelişimde, olgunlaşma ile öğrenmenin etkileşimi çok önemlidir. Çocuklar, geçirdikleri yaşantıların, biyolojik olgunlaşma düzeyleri ile girdiği karmaşık bir etkileşim sonucunda çevrelerinde olup bitenlere anlamlar yüklerler. Dışımızda ya da bizde herhangi bir değişiklik olduğu zaman, bir gereksinim ortaya çıkar ve davranış bu değişikliğe bağlı olarak yeniden düzenlenir.

Piaget'ye göre zekanın test maddeleri ile belirlenmesi yanlıştır. Piaget, zekayı “organizmanın çevreye etkin bir biçimde uyum sağlamasına yardım eden bir araç” olarak tanımlamıştır. Burada uyum sağlama başa çıkmak anlamında kullanılmaktadır. Çünkü, insan çevresine uyum sağlarken aynı zamanda onunla başa çıkmaktadır. Bir başka deyişle her canlı yaşayabilmek için kendine en uygun koşulları bulmaya çalışır. Bunu gerçekleştirirken en büyük yardımcısı onun zekasıdır.

Piaget'ye göre zeka, deneyimlerin yeniden düzenlenmesidir. Piaget'ye göre insan zihni kendisine ulaşan her şeye anlam bulmaya çalışan dinamik bir bilişsel yapı grubudur. Bu anlamlandırma sürecinde organizma sürekli alt düzeydeki bir dengeden üst düzeydeki bir dengeye ilerlemeye çalışır. Çocuğun bilişsel dengesi, yeni karşılaştığı olay, durum ve varlıklarla bozulur. Onlarla etkileşimde bulunarak yeni yaşantılar kazanan çocuk bu yeni olay, durum ve varlıklara uyum sağlar. Böylece, yeni ve üst düzeyde bir dengeye ulaşır. Ancak bu denge statik değil, dinamik bir dengedir. Çevre sürekli değiştiği için bu denge sürekli olarak bozulacak ve yeniden kurulacaktır.

Organizmanın çevreye uyumunda iki süreç etkilidir. Bunlar özümleme ve düzenlemedir. Özümleme, bireyin kendinde var olan bilişsel yapılarla -şemalar- çevresine uyumunu sağlayan bir bilişsel süreçtir. Bir başka deyişle özümleme sürecinde birey, karşılaştığı yeni bir olay kendisinde daha önce var olan bilişsel yapılarla tepki verir. Bireyin, dışarıdan gelen uyarıcılara sürekli olarak kendinde var olan bilişsel yapılarla tepkide bulunması gelişimi sınırlandırır. Bu nedenle yeni olay, nesne ve durumları anlamak için var olan yapıların yeniden biçimlendirilmesi de

gerekmektedir. Mevcut bilişsel yapıları, yeni durumlara göre yeniden biçimlendirme sürecine düzenleme adı verilmektedir.

1920’li yıllardan 1940’lı yıllara kadar çocuk gelişimi üzerine çalışmalarını yoğunlaştıran Piaget, 1960 ve 1970’li yıllarda arkadaşlarıyla bellek ve öğrenme üzerinde çalışmıştır. 1980 yılında yaşama veda eden Piaget, tüm yaşamını bilginin ediniminin ve gelişiminin açıklanmasına adanmıştır. İnsan zekasının analizini yapmaya çalışan ve çocuk psikolojisi alanında bir uzman olan Piaget bilginin sürekli geliştiğini savunmuştur. Eğitim tasarımı ile ilgili çok açık mesajlar vermeyen Piaget’nin ortaya koyduğu gelişim basamakları eğitimcilere rehberlik etmiştir. Davranışçıların egemen olduğu bir dünyada ortaya çıkmış olmasına rağmen, bilginin oluşturulmasında birey ile çevrenin karşılıklı etkileşimi vurgulaması, Piaget’nin dehasını gösteren çok somut bir kanıttır. Felsefe ile bilimi birleştiren Piaget, 60 yıllık meslek yaşamında çalışmalarıyla biyoloji, psikoloji, felsefe, sosyoloji ve eğitime çok önemli katkı sağlamıştır (Bybee ve Sund, 1990).

- *L.S. Vygotsky (1896-1934)*, Toplumsal yapılandırımcılığının temelini atan Vygotsky, avukat ve edebiyatçı kimliği ile başladığı hayatını 1917 yılından itibaren psikolog olarak devam ettirmiş ve 1934 yılında tüberkülozdan ölene kadar psikolog olarak 17 yıl çalışmıştır. Çağdaşları arasında yer alan Watson, Kohler ve Koffka’ya göre oldukça farklı görüşleri ile öne çıkmıştır. Vygotsky çevre ve kültürün önemini vurgulamıştır (<http://facultyweb.cortland.edu.edu/andersmd/vyg/bio.html>).

Bu düşünür ve bilim adamlarına ek olarak, Gestalt psikolojisi bütünlük ve dengeleme ilkeleri ile yapılandırımcılığın temellerini oluşturmuştur. Yapılandırımcılığı yapılandırma sürecinin işleyişi ve bilginin üretilmesinde birey ve toplumun rollerinin farklı yorumlanması nedeniyle bilişsel ve toplumsal yapılandırımcılık olarak iki ayrı başlık altında incelemek daha yararlı olacaktır.

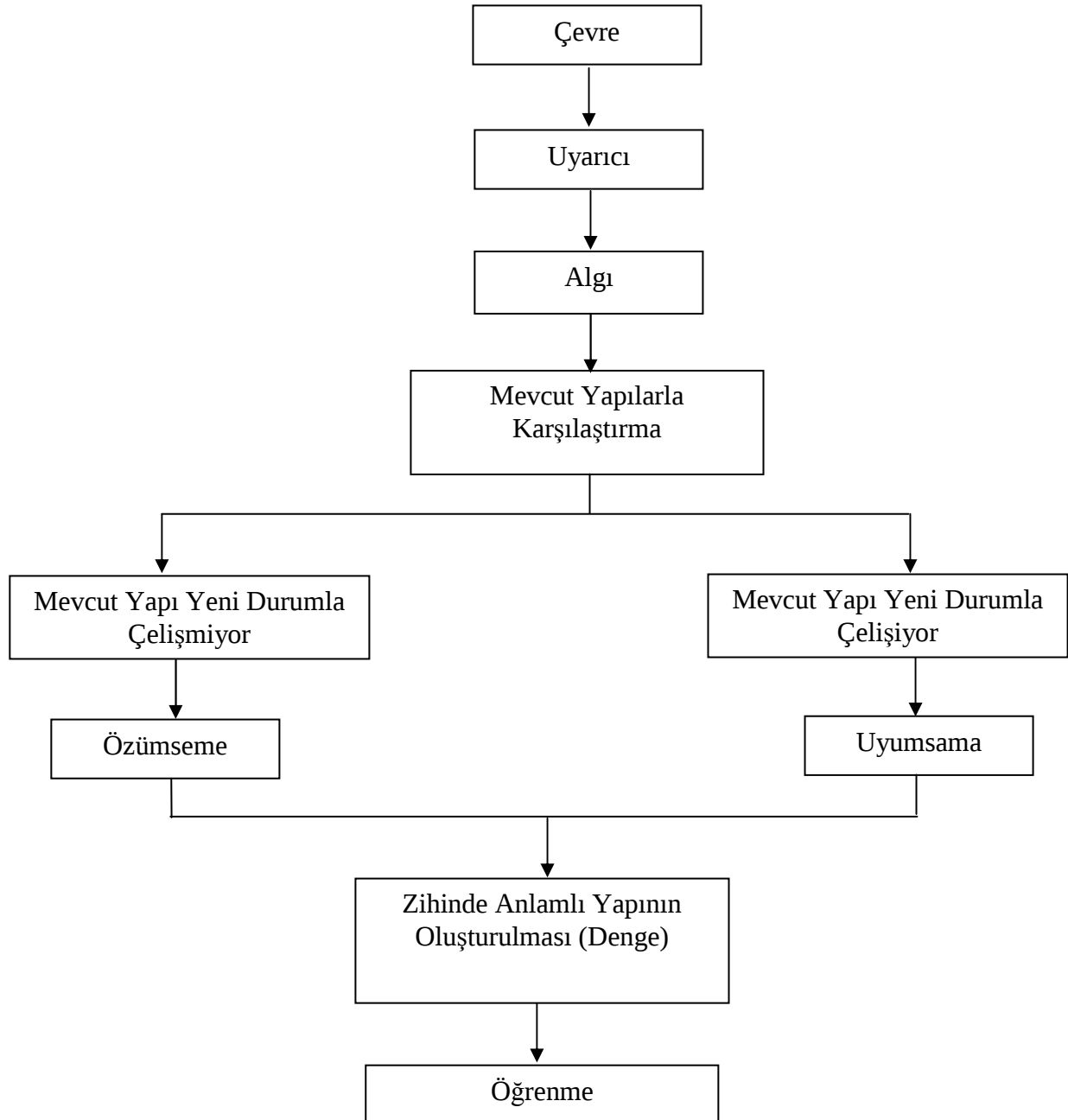
Bilişsel Yapılandırımcılık ve Öğrenme

Bilişsel yapılandırımcı yaklaşım, öğrenmeyi şema, uyumsama, özümseme ve dengeleme kavramlarıyla açıklayan Piaget’nin çalışmalarıyla ortaya çıkmıştır. Bilişsel yapılandırımcılar bilginin içsel süreçlerle, bireysel olarak oluşturulduğunu savunurlar. Piaget’ye göre bilgi pasif olarak çevreden alınmaz, aksine öğrenen

tarafından yapılandırılır (<http://dougiamas.com/writing/constructivism.html>). Bilişsel yapılandırmacılara göre, bireyin karşılaştığı yeni durumlar zihinsel dengesini bozmakta, bozulan dengeye tekrar ulaşmak için birey algıladığı yeni durumu mevcut yapılarıyla -şemalarıyla- karşılaştırmakta, yeni durumla yapı arasında uyum varsa yeni bilgileri özümsemekte, uyum yoksa yeni bilgilere yönelik yeni yapılar oluşturmaktadır.

Piaget'nin öğrenmeyi açıklarken kullandığı kavramlar sırasıyla aşağıda açıklanmıştır.

- Şemalar : Dış dünyada var olanların bireyin zihnine yansımalarıdır. Birey çevreyle etkileşimde bulunarak, bu etkileşimden o anki ilgilerine göre anlamlar çıkarıp şemalar (zihinsel yapılar) oluşturur.
- Özümseme : Bireyin yeni durumunu eski şemaları ile birleştirebilmesidir.
- Uyumsama : Yeni durumların eski şemalarla uyuşmaması sonucunda yeni şemaların oluşturulmasıdır.
- Dengeleme : Bireyin özümseme ve uyumsama arasında bir denge (uyum) oluşturma sürecidir.



Şekil 1.3. Bilişsel Yapılandırmacı Öğrenme

Toplumsal Yapılandırmacılık ve Öğrenme

Toplumsal yapılandırmacılar, kültür ve bağlamın toplumda olup bitenleri anlamada ve bilginin yapılandırılmasındaki önemini vurgularlar. Toplumsal yapılandırmacıların gerçeklik, bilgi ve öğrenmeyle ilgili görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

Gerçeklik : Toplumsal yapılandırmacılar, gerçeğin bireyin kendi aktiviteleri ile yapılandığına inanırlar. Toplumun üyeleri olan bireyler dünyanın gerçeklerini yaratır. Toplumsal yapılandırmacıya göre, gerçek bizim keşfedebileceğimiz bir şey değildir. Çünkü, gerçek biz onu toplumsal olarak yaratana kadar yoktur.

Bilgi : Toplumsal yapılandırmacılara göre, bilgi de toplumsal ve kültürel olarak yapılandırılan, insanın bir ürünüdür. Bireyler birbirleriyle ve içinde yaşadıkları çevreleriyle etkileşerek anlamları yaratırlar.

Öğrenme : Toplumsal yapılandırmacılara göre öğrenme toplumsal bir süreçtir. Öğrenme ne sadece zihnin içinde yaşanan bir süreç, ne de dış güçlerin biçimlendirdiği pasif bir davranış değişikliğidir. Anlamlı öğrenme ancak bireylerin toplumsal etkinlikler içine girmesiyle oluşur.

Toplumsal yapılandırmacılar, yalnızca öğrenmenin gerçekleştiği ortamın değil aynı zamanda öğrenenlerin öğrenme ortamına getirdikleri toplumsal ortamın da öğrenmeyi önemli ölçüde etkilediğini savunurlar.

Toplumsal yapılandırmacılara göre kişiler arasında paylaşma ve tartışmayla biçimlenen etkileşim sürecinde öğrenenler kendi anlamlarını geliştirirler. Ayrıca, öğrenme sürecinde işbirliği önemlidir ve bilgi bireyin içinde bulunduğu toplumsal çevre ile etkileşimiyle oluşur (<http://it.coe.uga.edu/~morey/epltt/social.html>).

Toplumsal yapılandırmacılığın ana kavramları olan çevre ve kültürün bireyin gelişimi üzerindeki etkisinden ilk olarak 1920’li yıllarda bahseden Vygotsky, iki yolla her şeyin öğrenilebileceğini belirtmiştir. Bu yollardan birincisi diğerleri ile etkileşim, ikincisi ise bireylerin zihinsel yapısı içindeki etkileşimdir (<http://facultyweb.cortland.edu.edu/andersmd/vyg/bio.html>).

Öğrenenin toplumsal çevresi, kendisini direk olarak etkileyen öğretmenler, arkadaşlar, diğer öğrenciler ve yöneticilerden oluşur. Bu yakın toplumsal çevre,

işbirlikli öğrenme sürecinde öğrenenin yapılandırma sürecini dolaysız olarak biçimlendiren çevredir. Öğrenmeye bilişsel yapılandırmacı bakış, insanlardan oluşan bu yakın toplumsal çevre üzerinde çok durmamış, bunun yerine yapılandıran olarak birey odak alınmıştır. Toplumsal yapılandırmacılara göre ise, bireyin çevresindeki diğer kişiler ile bulunduğu ortam içindeki etkileşimi öğrenmeyi biçimlendiren önemli bir faktördür. Toplumsal yapılandırmacılardan Salomon ve Perkins toplumsal toplulukları-futbol takımı, aile, şirket vb.- öğrenen bir birim olarak görürler ve bu topluluk öğrenmelerinde etkileşim ile edinmenin -acquisition- gerçekleştiğini savunurlar. Bu bilim adamlarına göre, toplumsal bir çevre içinde gerçekleşen bireyin öğrenmesi üç yönlü bir öğrenmedir. Bunlar ;

- Bireyin toplumsal ortamla etkileşim içinde gerçekleştirdiği zihinsel-işsel- öğrenme,
- Toplumsal ortam içinde kollektif zihinle olan etkileşimle ortaya çıkan işbirlikli öğrenme,
- Bu iki öğrenmenin zaman içinde birbiriyle etkileşimi ile biçimlenen spiral bir ilişkinin ürünü olan öğrenmedir.

Yapılandırmacı Sınıf Ortamı

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenen, öğrenme-öğretme sürecinde etkin bir role sahiptir. Bu nedenle yapılandırmacı sınıf ortamı, bilgilerin aktarıldığı bir yer değil, öğrencinin etkin katılımının sağlandığı, sorgulama ve araştırmanın yapıldığı, problemlerin çözüldüğü bir yerdir. Bu nedenle sınıf ortamı öğrencilerin zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmelidir (Demirel, 2002).

Öğretmeni bilginin kaynağı ve otorite olarak kabul eden geleneksel sınıf ortamında öğrencilere bilmeleri gereken çevrelerindeki sabit dünyanın doğruları, ders kitapları aracılığı ile aktarılmaktadır. Böyle bir ortamda, öğrenci görüşlerinin pek fazla bir önemi yoktur ve soruyu öğretmen sorar. Öğrencilerden ise sorulan sorulara gerekli yanıtları vermesi beklenir. Yapılandırmacı sınıf ortamı, geleneksel sınıf ortamından öğretim yöntemleriyle, eğitim programlarıyla, öğrenci ve öğretmenlerin

sınıftaki rolleriyle ve değerlendirmeye bakışıyla birçok farklılık içerir (Demirel, 2002).

Yapılandırmacı sınıf ortamı :

- Öğrenci katılımını teşvik eder.
- Gerçek veri ve etkileşimi arttıracak malzeme kullanılır.
- Önbilgiler öğrenme sürecini biçimlendirir
(www.sedl.org/scimath/compass/vo1no3/welcome.html).

Öğrenciler:

- Grup halinde çalışır,
- Öğretmen ve birbirlerinden öğrenirler,
- Yapararak-yaşayarak öğrenir,
- Araştırmacı ve üretkendir,
- Kendi öğrenmelerini kendileri oluşturur,
- Kendi öğrenmelerinden sorumludur
(<http://pegasus.cc.ucf.edu/kthompsso/projects/litconstructivist.html>).

Öğretmen :

- Öğrenilecek öğeleri ilginç ve anlamlı kılarak, öğrenme ortamını düzenleyen ve öğrenciyle etkileşime giren kişidir,
- Çalışma grupları oluşturarak ve grup üyelerinin sorumluluklarını belirleyerek, işbirliği ve etkileşimi kolaylaştırır,
- Açık uçlu sorularla öğrencileri düşünmeye ve araştırmaya yönlendirir,
- Gerekğinde başvurulabilecek bir danışmandır,
- Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunar,
- Öğrencinin karşılaştığı problemleri çözmesi için olanak sağlar
(<http://www.towson.edu/csme/metp/essays/Constructivism.txt>).

Değerlendirme:

- Öğrenenin başlangıçta nerede olduğu ve süreç içerisinde nereye geldiğini gözlemek önemlidir.
- Yapılandırmacı eğitim uygulamalarında, değerlendirme süreç ağırlıklıdır, öğretimle birlikte yapılır ve öğrencilerin performanslarına bakılır (Demirel, 2002).

Sonuç olarak, yapılandırmacılık öğrencinin nasıl öğrendiğini açıklamakta ancak öğretimin nasıl yapılacağını açıklamamaktadır. 1970’lerdeki davranışçılıktan bilişselciliğe geçiş sürecinden sonra geliştirilen Etkin Öğrenme Modeli yapılandırmacı düşüncenin sınıf ortamında uygulanmasını olanaklı kılmaktadır.

Etkin Öğrenme

Beynin yapısı ve işleyişi ile ilgili bulgular ve bu bulgulara dayalı yargılara dayalı olarak, anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirecek öğretme etkinliklerinin düzenlenmesini zorunlu kılmıştır. Bu bulgulara uygun olarak düzenlenen eğitim tasarımlarında, gerçek yaşam ortamlarına uygun, zengin ve düzeye uygun öğrenme yaşantıları ile bu yaşantılar yoluyla anlam yaratma çabasında olan öğrenciler göze çarpar. Bu ortamlarda gerçekleşen öğrenmeler, çoklu bağlamlarda -sınıf, okul, toplum, ülke ve dünya- parçalarla bütünlerin birbirinin içine girdiği yeni öğrenilenin daha önce öğrenilenlerle ilişkilendirildiği- öğrenmelerdir. Bu öğrenmeleri tanımlayıcı anahtar sözcük “*anlamlılık*”tır.

Geleceğin karar vericilerini, yöneticilerini ve uygulayıcılarını yetiştiren bir eğitim modeli, kuşkusuz insan beyninin potansiyelini ve yaratıcılığını göz ardı edemez. Öğrenmeyi gözlemlenebilir davranış değişikliği olarak algılayan, başkaları tarafından kontrol edilen ödül ve cezalarla öğrencilerin girişimciliğini ve yaratıcılığını dizginleyen öğrenmenin davranışçı yorumu, beyin üzerinde yapılan çalışmalar sonucunda yerini insan bilişini ön plana çıkaran modellere bırakmıştır. Her insanın kendine özgü ve sürekli bir değişim içinde olan bir beyni olduğunu, öğrenme ortamlarının da bu kişiye özel beyinlerin tüm kapasitelerini kullanacak biçimde tasarlanmasını öngören etkin öğrenme, bu modellerden biridir. Etkin öğrenmeyle ilgili ayrıntılara geçmeden önce beyin araştırmalarına ilişkin bulgulara değinmek uygun olacaktır.

Beyin ve işleyişi üzerinde yapılan araştırmalar sonucunda beynin, bir şehrin yapısına çok benzer olarak birbirleriyle ilişkili ve birbirine bağımlı bölümlerden oluştuğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmaların bulguları özetle aşağıda verilmiştir.

1. Beyin sağ ve sol olmak üzere iki yarımküreden oluşmaktadır. Bu iki yarımküre tüm etkinliklerde birlikte rol oynarlar.

2. Öğrencilerin tercihleri, eğilimleri, görüşleri ve yetenekleri farklı olduğu gibi öğrenme biçimleri de farklıdır. Farklı yapıdaki öğrencilerin tümünün öğretimden yararlanmaları, öğretim etkinliklerinin çeşitlendirilmesine bağlıdır.
3. Her beyin kendine özgü bir öğrenme hızına sahiptir. Beyin gelişimi, kronolojik yaşla değil beynin kullanımı ile doğru orantılı olarak gerçekleşir.
4. Çevre beyin gelişimi üzerinde etkilidir. Zihinsel etkinliklerle zenginleştirilmiş çevrede beyin gelişimi daha fazladır.
5. Yaşamın ilk beş yılı beyin gelişimi için çok önemlidir.
6. Öğrenme ve olgunlaşma birbirinin içine geçmiş iki süreçtir. Doğduğumuz andan itibaren çevreyle etkileşime geçeriz ve yaşadığımız deneyimlerimizle yeni bağlar kurarak zihinsel gelişimimizi ve olgunlaşmamızı artırırız.
7. Matematiksel ve sözel zeka ayrımı yetersizdir. Zeka çokludur ve sözel/dilsel, müziksel/ritmik, görsel/uzaysal, bedensel/hareketsel, mantıksal/matematiksel, kişiler arası ve kişi-içi olmak üzere yedi tür zeka vardır. Gardner 1995 yılında sekizinci zeka türü olarak *doğalcı zekayı* kuramına eklemiştir.
8. Her şey parçalardan oluşur ve her şey kendinden daha büyük bir bütünün parçasıdır. Bütünün parçaları sürekli etkileşim içindedir.
9. Beyin parçaları, bütünleri ve bunların arasındaki ilişkileri/etkileşimi aynı anda algılayacak kapasitededir. Beyin doğru yönlendirilirse bu karmaşık gibi görünen iç içe geçmiş dünyadaki ilişkileri çözümleyebilir.

10. Her bireyin kendine özgü bir *sınıflama belleği* bir de *bölgesel belleği* vardır. Sınıflama belleği fiziksel çevre ile sınırlıdır ve çevrede somut olarak var olanların kategoriler halinde listelenmesinden sorumludur. Sınıflama belleğinde yer alan bilgiler değişmeyecek biçimde saklanır. Sınıflama öğrenmeleri çoğunlukla anlamlı olmak zorunda değildir ve ödül / ceza ile desteklenir. İçinde yaşadığımız çevrede, bize rehberlik edecek, çevrede yer alanlar arasındaki ilişkileri açıklayan bölgesel haritalar oluştururuz. Bu haritaların saklandığı belleğe bölgesel bellek adı verilir. Bölgesel haritalar sürekli yenilenir ve yeni çevre eski çevreyle karşılaştırılır. Merak ve beklenti bu yeni haritaların oluşumunda etkili iki önemli faktördür. Bölgesel bellek bağlamla biçimlenir. Bölgesel bellek fiziksel bölge ile sınırlı değildir. Bu bellekte aynı zamanda bireyin zihinsel alanında yer alan ilişkileri açıklayan tematik haritalar da saklanır. Bu haritalar soyut ilişkilerin kurulmasında ve bilginin transferinde önemlidir. Bu iki bellek sistemi anlam yaratma sürecinde işbirliği yaparlar. Bölgesel bellek, sınıflama belleğinin bağlamını kullanır. Ezber öğrenmede sınıflama belleğinin kullanımı, anlamlı öğrenmede ise tematik haritalar ve bölgesel bellek kullanımı ön plana çıkar.

11. Vücut ve beyin birbirini etkiler. Beyin objektifi ilgi duyduğu objelere/konulara açık bir fotoğraf makinesi gibidir. Bu fotoğraf makinesinin objektifi tehdit algıladığında kapanır. Çaresizlik duygusunu tetikleyen her şey tehdittir.

12. Stres çaresizliğe neden olan olumsuz ve kamçılayıcı etkisi olan olumlu stres olmak üzere iki türdür.

13. Öğrenmenin önünde üç engel vardır. Bunlar eleştirel/mantıksal, sezgisel/duygusal ve ahlaki/etik engellerdir.

Beynin yapısı ve işleyişi ile ilgili yapılan çalışmalardan elde edilen yukarıdaki bulguların ışığında, Renate Nummela Caine ve Geoffrey Caine

tarafından 1991 yılında geliştirilen Beyne Dayalı Öğrenme ilkeleri aşağıda sıralanmıştır.

1. *Beyin Paralel İşlemcidir.* İnsan beyni anda birçok işi yapabilir. Düşünceler, duygular, hayal gücü ve eğilimler, sosyal ve kültürel bilgi çerçevesinde birbirleriyle etkileşim halinde çalışırlar.
Eğitime Yansıması- İyi öğretme etkinlikleri beynin tüm yönlerini harekete geçirecek yaşantılarla gerçekleştirilebilir. Bu çeşitliliği sağlayacak yaşantılar, tek bir tekniğe/yönteme dayalı olamaz.
2. *Öğrenmeye Bütün Fizyoloji Katılır.* Beyin fizyolojik kurallara bağlı çalışan, fizyolojik bir organdır. Öğrenme de nefes almak gibi doğal ama engellenebilecek ve kolaylaştırılabilecek bir süreçtir. Nöron gelişimi, beslenme ve etkileşimler yaşantılarla ilgili algılama ve yorumlarla ilişkilidir. Stres ve tehdit beyni olumsuz etkiler.
Eğitime Yansıması- Fizyolojimizi etkileyen her şey öğrenme kapasitemizi de etkiler. Öğrenme sürecinde stresin üstesinden gelme, beslenme, spor ve dinlenme dikkate alınmalıdır. Öğrenmenin zamanlaması beynin ve bedenin gelişimi ile ve bireyin ritmiyle ilgilidir. Aynı yaştaki iki öğrenci arasında beş yıla varan gelişim farklılığına rastlanabilmektedir.
3. *Anlam Arayışı Doğustandır.* Anlam arayışı, yaşantıları anlamlandırmaya çalışma ve onlardan anlam çıkarma, doğustandır. Uyanık olduğumuz sürece, beyin yeni uyarıyı araştırırken ve ona tepkide bulunurken tanıdık olanı otomatik olarak kaydeder.
Eğitime Yansıması- Öğrenme ortamı durağanlık ve tanışıklık sağlamalıdır. Ayrıca bu ortam öğrencilerin merak duygusunu, yenilik, keşif ve uğraşma gereksinimini giderecek biçimde tasarlanmalıdır. Dersler heyecan verici, anlamlı ve öğrencilere seçenekler sunacak biçimde işlenmelidir.
4. *Anlam Arama Örüntüleme Yoluyla Ortaya Çıkar.* Örüntüleme bilginin anlamlı bir biçimde örgütlenmesi ve sınıflandırılmasıdır. Beyin örüntüleri algılayıp üretmek üzere tasarlanmıştır. Beyin anlamsız örüntüleri

reddeder. Anlamsız örüntüler yalıtılmış ve öğrenciye anlamlı gelmeyen bilgi parçalarıdır.

Eğitime Yansıması- Öğrenciler bir şekilde örüntüleri algılar ve anlam çıkarır. Bu işlemi durduramayız ama yönlendirebiliriz. Öğrencilerin işin başında geçirdikleri süre değil, anlamlı ve kişisel olarak kendisiyle ilgili örüntüler üretilip üretilmemesi önemlidir. Bilgi öğrencinin örüntüler oluşturmasını kolaylaştıracak biçimde sunulmalıdır.

5. *Örüntülemeye Duyguların Önemli Bir Yeri vardır.* Öğrendiğimiz her şey duygularımız, beklentilerimiz, önyargılarımız, kişisel saygı düzeyimiz ve sosyal etkileşim gereksinimiz tarafından etkilenir ve yönlendirilir. Duygular ve biliş ayrılamaz.

Eğitime Yansıması- Öğretmenler duyguların ve tutumların öğrenmede etkili olduğunu bilmelidirler. Sınıf ve okulun duygusal iklimi doğru iletişim stratejileri kullanarak, öğrenci-öğretmen yansıtmasına ve bilişüstü süreçlere yer vererek öğrenmeyi kolaylaştıracak biçimde kontrol altında tutulmalıdır. Eğitim ortamı destekleyici olmalı ve bu ortamda kabul ve karşılıklı saygı bulunmalıdır.

6. *Beyin, Parçaları ve Bütünleri Aynı Anda İşler.* Sağ ve sol yarımküreden oluşan beynin bu iki yarısı arasında sürekli bir etkileşim vardır. Beyin aynı anda hem bilgiyi parçalara ayırmaya hem de onu bütünleştirmeye çalışmaktadır.

Eğitime Yansıması- İnsanlar, parçalar ve bütünler göz ardı edildiğinde çok büyük öğrenme güçlüğü yaşarlar. Öğrenme zamana bağlı, birikimsel ve gelişimsel bir süreçtir. Parçalar ve bütünler anlam yaratma çabasında birbirleriyle sürekli etkileşim halindedirler.

7. *Öğrenmede Hem Dikkatin Hem de Etraftakileri Algılamamanın Rolü Vardır.* Beyin hem dikkat edilen noktayı, hem de dikkat alanımıza girmeyenleri algılar. Bu beynin öğretim ortamında bulunan duyuşsal bağlamın tümüne tepki verdiği anlamına gelmektedir.

Eğitime Yansıması- Öğretmen malzemeleri öğrencinin dikkatinin dışında olacak biçimde örgütlemelidir. Şema, resim vb. malzeme öğretimi

destekleyecek biçimde düzenlenebilir. Ayrıca müzikten de yararlanılabilir.

8. *Öğrenmede Bilinçli ve Bilinçsiz Süreçler Vardır.* Çoğu zaman çevremizden birçok uyarıcı biz farkında olmadan beynimize girerek, bilinçdışı düzeylerde etkileşimde bulunur. Daha sonra bilgi bilinç düzeyinde ortaya çıkar ve öğrenme biz farkında olmadan gerçekleşir.

Eğitime Yansıması- Öğrenme-öğretme süreçlerindeki çabaların çoğu, öğrenciler yaşantılarını işleyemediği için boşa gitmektedir. Aktif Bilgi İşleme öğrencilerin ne kadar ve nasıl öğrendiklerini gözden geçirmelerini ve öğrenmelerinin sorumluluğunu taşımaya başlamalarını sağlar. Örneğin bu sayede öğrenciler kendi öğrenme biçimlerinin farkına varabilirler.

9. *En Azından Alansal ve Ezbersel Olmak Üzere İki Bellek Sistemimiz Var.* Alansal bellek üç boyutlu dünyamızda yaşadığımız günlük deneyimlerimizi kaydeden, devir gerektirmeyen bir bellektir. Ayrı ayrı öğrenilen olgu ve beceriler ise alıştırma ve devire gereksinim duyar. Öğrenilecek bilgiler ön öğrenmelerden ne kadar ayrı ise ezber ve tekrar o kadar gereklidir.

Eğitime Yansıması- Eğitimciler ezber öğrenmede çok yeteneklidirler. Ezberin gerekli ve önemli olduğu alanlar -itfaiyeci ve asker eğitimi- vardır. Ancak, ezbere dayalı öğretim transferi önler ve öğrencinin öğretilenleri anlamasını zorlaştırır.

10. *Olgular ve Beceriler Doğal, Alansal Belleğe Yerleşirse Daha Kolay Anlar ve Hatırlarız.* Ana dilimiz, çoklu etkileşimli yaşantılarla öğrenilmiştir. Bu süreç hem içsel bilişsel süreçlerle, hem de sosyal etkileşimle biçimlenmiştir. Bu öğrenme örneği, maddelerin günlük yaşantımızın içine geçince nasıl anlam kazandığının güzel bir göstergesidir. Bu tür bir içine yedirme ile tüm eğitimimiz geliştirilebilir.

Eğitime Yansıması- Alansal bellek, en iyi yaşantısal öğrenmeyle harekete geçer. Bu nedenle öğretmenler, proje, alan gezileri, görsel malzemeler, öyküler vb. gibi gerçek yaşantılarla ilgili aktiviteleri, sınıfa taşımalıdır.

11. *Öğrenmeyi Uğraştırıcılık Geliştirir, Tehdit Geriletir.* Beynin temposu tehdit alındayken düşer, ve en iyi bireye uygun uğraştırıcılık düzeyinde öğrenir. Beynin temposu düştüğünde çaresizlik duygusu ortaya çıkar ve öğrenci öğrenen daha katı ve ilkel davranış gösterir.

Eğitime Yansıması- Öğretmen ve yöneticiler eğitim ortamını tehditten arındırmalı ve öğrencileri uyanık tutacak uygun uğraştırıcılık düzeyini sağlamalıdır.

12. *Her Beyin Tektir.* Benzer sistemlere sahip olsak bile bu sistemlerin farklı bir biçimde bir araya gelmesi nedeniyle her beyin tektir ve benzersizdir. Ayrıca, öğrenme beynin yapısını değiştirdiği için öğrendikçe beynin özgünlüğü artmaktadır.

Eğitime Yansıması- Öğretme etkinlikleri tüm öğrencilerin görsel, işitsel, duygusal ve dokunsal tercihlerini ve gereksinimlerini karşılayacak biçimde çok yönlü olarak düzenlenmelidir (Caine ve Caine, 1991).

Etkin öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve özdüzenleme¹⁵ yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2003). Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi etkin öğrenmenin iki temel koşulu; öğrencinin öğrenme ile ilgili kararlar alması, özdüzenleme yapması ve öğrencinin zihinsel yeteneklerini karmaşık öğretimsel işler ile kullanmaya zorlanmasıdır.

Öğrenme sürecinde; öğrenenin öğrenmeyi nasıl gerçekleştireceği, ne kadar öğrendiği, eksiklerinin neler olduğu, nasıl konsantre olacağı, ne zaman ve kimden yardım isteyeceği, nasıl kavrayacağı ve öğrenme süreçlerinin amaçları ile ilgili bir dizi kararlar alınır. Geleneksel yaklaşıma göre düzenlenmiş eğitim ortamlarında bu

¹⁵ *Özdüzenleme (Self-regulation)* : Butler ve Winne'ye (1995) göre öğrenciler herhangi bir akademik bir işle karşılaşınca işin özelliklerini ve gerekliliklerini yorumlayabilmek için bilgi ve inançlarını gözden geçirirler. Oluşturdukları yoruma dayalı olarak amaçlar koyarlar. Daha sonra ürünü ortaya çıkaracak taktik ve stratejiler uygulamaya başlar. Bu stratejiler bilişsel, duygusal ve davranışsal olabilir. Bu kendini verme stratejileri ve gelişmiş ürünler, öğrenen için içsel dönüt oluşturur. Bütün aşamalar tek tek gözden geçirilip bazı değişiklikler yapılabilir. Dışsal dönüt sağlanırsa bu bir çeşit onaylama olur. Bu sürecin sonunda önceden var olan bilgi ve inançlarda da değişme olabilir. Özdüzenleme kavramının gelişimine önemli katkı sağlamış önemli bir bilim adamı olan Zimmerman'a göre, (1989) özdüzenleme öğrencilerin bilişüstü, güdü ve davranış açısından kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılma dereceleriyle ilgilidir. Özdüzenleme sürecinin üç alt süreci de; kendini gözleme, kendini değerlendirme ve kendini geliştirme davranışı göstermedir (Açıkgöz, 2003).

soruları öğreten yanıtlar. Etkin öğrenme de ise öğrenme sürecinin sorumluluğu öğrencidedir ve öğrenci karar vericidir. Bir başka deyişle öğrenen kendi kontrol ettiği bir süreç içinde öğrenmeye çalışır. Bu anlayış özdüzenleme, öğrenen özerkliği ve bağımsız öğrenme gibi kavramlarla ifade edilmektedir.

Etkin öğrenmenin ikinci koşulu, öğrenme sürecinde öğrenenin zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlanmasıdır. Zihinsel becerilerini kullananlar için öğrenme, öğrenme malzemesinin aynen tekrarlanması değildir. Aksine öğrenme; öğrenilenlerin yeni durumlarda kullanılması, problemlerin çözümü, daha önce karşılaşılmamış soruların yanıtlanması, düşünceler arasında bağ kurulması, farkların bulunması, örnek verilmesi gibi işlemlerdir. Bu işlemlerde ancak öğrencilerin zihinsel becerilerini zorlayan ve özdüzenleme becerilerini geliştiren öğretimsel işlemlerle yaptırılabilir.

Etkin öğrenme etkililiğinin yanı sıra kullanışlılığı, ekonomikliği ve destekleyici öğrenme ürünleri üzerindeki olumlu etkileri nedeniyle tercih edilmektedir. Bir başka deyişle, etkin öğrenme yalnızca okul başarısını artırmakla kalmayıp bireyleri bilişsel, toplumsal ve duygusal yönden geliştirir. Etkin öğrenmenin geliştirdiği öğrenme ürünleri:

- Transfer, öğrenilenlerin gereksinim duyulduğu zaman kullanılması,¹⁶

¹⁶ Etkinliklerin farklı durumlarda devam edip etmemesi bilişsel transfere bağlıdır. Bu nedenle, pek çok araştırmacı bilişsel etkinliklerin hangilerinin okul dışında da devam ettiğini transfer kavramına dayanarak açıklamaya çalışmışlardır. Bu çalışmalarda okul, işyeri ve sıradan insanların günlük yaşamları arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Bu araştırmacılara göre, okulda öğretilen bilginin okul sonrası yaşamda devam etmesi, öğrenmenin transfer edilebilmesiyle olasıdır. Öğrenmenin günlük yaşama transfer edilmesi çok önemli olduğu için, araştırmacılar günlük bilişsel etkinliklerle ilgilenmişler ve biliş ile günlük yaşam arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmalar laboratuvar ortamında yapılmış ve katılımcılardan kendilerine verilen problemleri çözmeleri istenmiştir. Katılımcıların performansları norma dayalı olarak yapılmış ve katılımcılardan araştırmacıların önceden belirlediği doğru çözümleri üretmeleri beklenmiştir. Bu deneylerin sonuçları değerlendirildiğinde, deneylerin hiç birinde transferin gerçekleştiğine ilişkin güçlü kanıt elde edilememiştir. Transferin gerçekleşmeme nedenlerinden biri, deneylerin tümünde katılımcılardan problem çözmelerinin istenmesi ve araştırmacılar tarafından kurgulanan bu problem durumlarının nesnel olduğu varsayımına dayanılması, bir diğer neden ise araştırmacıların iki problem durumu arasında transfer yaşanması gerektiği görüşüdür. Bir başka deyişle araştırmacıların yanlışlığı katılımcıların tümünü uysal, kendilerine verilen talimatlara itaat ederek kendilerinden beklenen doğru yanıtı üreten problem çözümleri olarak görmeleridir. Ne yazık ki bu durum okullarda da çok farklı değildir. Yapılan deneylerde, katılımcıların yanıtlarının araştırmacıların beklediği yanıtlara uygun olup olmadığına bakılmıştır. Kurulan deney düzeneğinde tüm katılımcıların aynı tepkiyi vermeleri beklenmiştir. Bu nedenle yapılan çalışma bir transfer araştırmasından çok uygunluk çalışması olmuştur.

Deneyler laboratuvar ortamında yapılmıştır ve problem çözmede sunulan tek bağlam problemin içeriği ve deney talimatlarının oluşturduğu bağlamdır. Bu deneylerde bağlamın kişi, zaman ve konum gibi farklı boyutları ve bu boyutlar arasındaki etkileşim göz ardı edilmiştir. Bunun nedeni işlevsel

- Derse katılım,
- Öğrenme çevresine ilişkin olumlu algılar,
- Olumlu arkadaş ilişkileri,
- Normal grupta eğitim,
- *Özgüven, yüksek benlik algısı,*
- Okula ve öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar,
- Öğrenmeye isteklilik, güdü,
- Optimum kaygı düzeyi,
- İçsel denetim odağı,
- Üst düzey düşünme süreçleri,
- Etkili sınıf yönetimi (Açıkgöz, 2003).

İşbirlikli Öğrenme

İnsanların düşünme kapasiteleri ve düşünce formları sosyal olarak paylaşılan bilişsel etkinliklerle biçimlenir. Biyolojik faktörleri ön planda tutan Piaget bile, belli sosyal etkileşimlerin bilişsel değişime neden olduğunu belirtmiştir.

Her insanın başarısı başkaları ile girdiği bilişsel etkileşimlere bağlıdır. Bu etkileşimler sonucu ortaya çıkan bilişsel ürünlerde kişilerin kendi ürünleri değildir. Bilişsel işbirliği süreç ve ürünleri açısından incelenmesi gereken önemli bir konudur.

- Grup İçi Ortak Bilişlerin Geliştirilmesi* : İşbirlikli bilişin gelişimi üzerinde çalışılan konunun ortak olarak anlaşılmasına bağlıdır. Bilişin sosyal olarak paylaşılmasıyla, gruplar bireylerden daha iyi bir performans gösterirler. Bireysel ve grup performansı, işin niteliğine bağlı olarak değişir. Çözümün somutlaştırılabilir olması, grup içinde ortak bir biliş oluşturulmasını olumlu etkiler. Ayrıca üyeler arası bilgi alışverişi, grup başarısının önemli belirleyicilerindendir. Grup üyelerinin paylaşılan bilgiye çok fazla bağlı

psikolojinin okulları bağlamsız öğrenme ortamları olarak görmesi olabilir. Bir başka deyişle alet olarak görülen bilginin durumlarla etkileşimi dikkate alınmaz , bu nedenle de öğrenme transferi çalışmalarında bağlam önemli bir değişken değildir. Çünkü problem çözmenin tek bağlamı bilginin kendisidir, içeriktir. İşlevsel psikoloji ilkeleri paralelinde düzenlenmiş olan öğrenme transferi deneyleri bilişi sosyal dünyadan ayrı olarak ele almıştır. Bilişi sosyal bağlamdan bağımsız gören bu yaklaşım bilgiyi de bireyden bağımsız birbiriyle ilişkili adacıklar olarak kabul eder. Ayrıca bu yaklaşıma göre kültür de bireye rağmen tek tiptir. Bağlamı ve bireyi dikkate almayan, gerçek bağlamdan izole edilmiş laboratuvar ortamlarında gerçekleştirilen öğrenme transferi deneylerinin sonuçları gerçek yaşamdaki durumlara genellenememektedir (Lave, 1988).

kalmaları ve yeni bilgi aramamaları kötü grup kararlarının alınmasına neden olabilir. Grup üyelerinin yaşı, cinsiyeti ve sosyal statüsü grup kararlarını etkileyen faktörlerdir.

b. *Grup Belleği* : Grup üyelerinin yalnızca paylaşılan bilgilere bağlı, aynı düşünme biçimiyle problem çözümüne gitmeleri grup kapasitesinin tam olarak kullanımını engeller. Bellek sosyaldır ve insanlar belli bir süre etkileşimde bulununca, ortak bir bellek geliştirirler. Bunun nedeni belleğin depoladığı içeriğin sosyal olması ve bellek süreçlerinin başkaları ile yapılan iletişime bağlı olmasıdır.

c. *İletişim ve Dilsel Etkileşim* : Biliş ve iletişim arasındaki ilişki karmaşıktır. Bireylerin kurdukları cümleler kendi başlarına bir anlam taşımazlar ve eksiktirler. Bu cümleleri ancak başkalarının söyledikleriyle birlikte değerlendirirsek anlamlandırabiliriz. Ayrıca, insanlar konuşmalarını karşı tarafın sosyal konumuna göre biçimlendirirler. Bu biçimlendirmede algılanan iletişimsel çevre önemlidir. İnsanların iletişimsel çevrelerini algılamasında başkaları ile ilgili inançları, beklentileri ve başkalarından aldıkları dönüt önemlidir.

Sosyal etkileşim ve bilişsel gelişim arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sonuçları aşağıdaki gibi özetlenebilir.

- Sosyallik ve bilişsellik insan davranışını ve işlevini tanımlayan iç içe girmiş iki özelliktir.
- Bilişsel gelişimde sosyal etkileşimin önemi çok büyüktür.
- Etkileşim bilişi uyarır ve oluşturur.
- Tüm zihinsel etkinlikler başkalarının varlığından etkilenir.
- Kültür sosyal olarak yapılandırılır ve iletilir.
- Dünyada hiçbir durum duygulardan, sosyal eğilim ve anlamlardan arındırılmış değildir.
- Akran etkileşimi ve işbirlikli öğrenmenin, öğrenme üzerinde olumlu etkileri vardır (Levine, 1993).

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme süreci olarak ele alınabilir.

Grup çalışmalarını işbirlikli öğrenme yapan özellik, öğrencilerin hem kendilerini hem de arkadaşlarını kapasitelerinin sonuna kadar geliştirmeye çalışmalarıdır. Bu tek tek her öğrencinin öğretilenleri tam olarak öğrenmesinden farklı bir durumdur. Grup çalışması sırasında öğrenciler tek başlarına geçiremeyecekleri ancak başka biriyle etkileşerek geçirebilecekleri, örneğin, soru sorma, açıklama yapma, eleştirme, örnek verme gibi, çok önemli öğrenme yaşantılarını geçirme fırsatı bulurlar. Öğrencileri küçük gruplar halinde çalışması, aşağıdaki nedenlerden dolayı her zaman işbirlikli öğrenme olmayabilir.

- *Hazıra Konma*: Bazı grup üyelerinin grup çalışmasına hemen hemen hiçbir katkı getirmeden başkalarının başarısına ortak olması.
- *Sömürülme*: Üyelerden bazılarının, başkalarının işlerini kendisine yaptırdığını hissetmesi ve bundan rahatsız olması.
- *Zengin daha da Zenginleşmesi*: Başarı düzeyi yüksek grup üyelerinin ön plana çıkarak daha fazla iş yapmaları, dolayısıyla grup çalışmasından daha fazla yararlanmaları, başarı düzeyi düşük olan grup üyelerinin bunu yapamamaları ve durumlarının daha da kötüye gitmesi.
- *Sorumluluğun Karışması*: Başarı düzeyi yüksek olan grup üyelerinin düşük olan grup üyelerinin açıklamalarına ve önerilerine değer vermemesi (Açıkgöz, 2003).

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar oluşturarak¹⁷ –bir problemi çözmek ya da bir görevi yerine getirmek üzere- ortak bir amaç doğrultusunda birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek birlikte çalışma yoluyla bir konuyu öğrenme yaklaşımıdır(<http://www.cumhuriyet05.com/ortak/rehberlik/annebaba-15-3.asp>).

Ancak her grup çalışması işbirlikli öğrenme değildir. Bir grup çalışmasının işbirlikli öğrenme olabilmesi için aşağıdaki koşulların sağlanması gerekmektedir;

¹⁷ Grup büyüklüğünün 2-6 arasında olmasına ve grupların yetenek, cinsiyet, başarı durumu vb. özellikler açısından heterojen olmasına özen gösterilmelidir (<http://www.cumhuriyet05.com/ortak/rehberlik/annebaba-15-3.asp>).

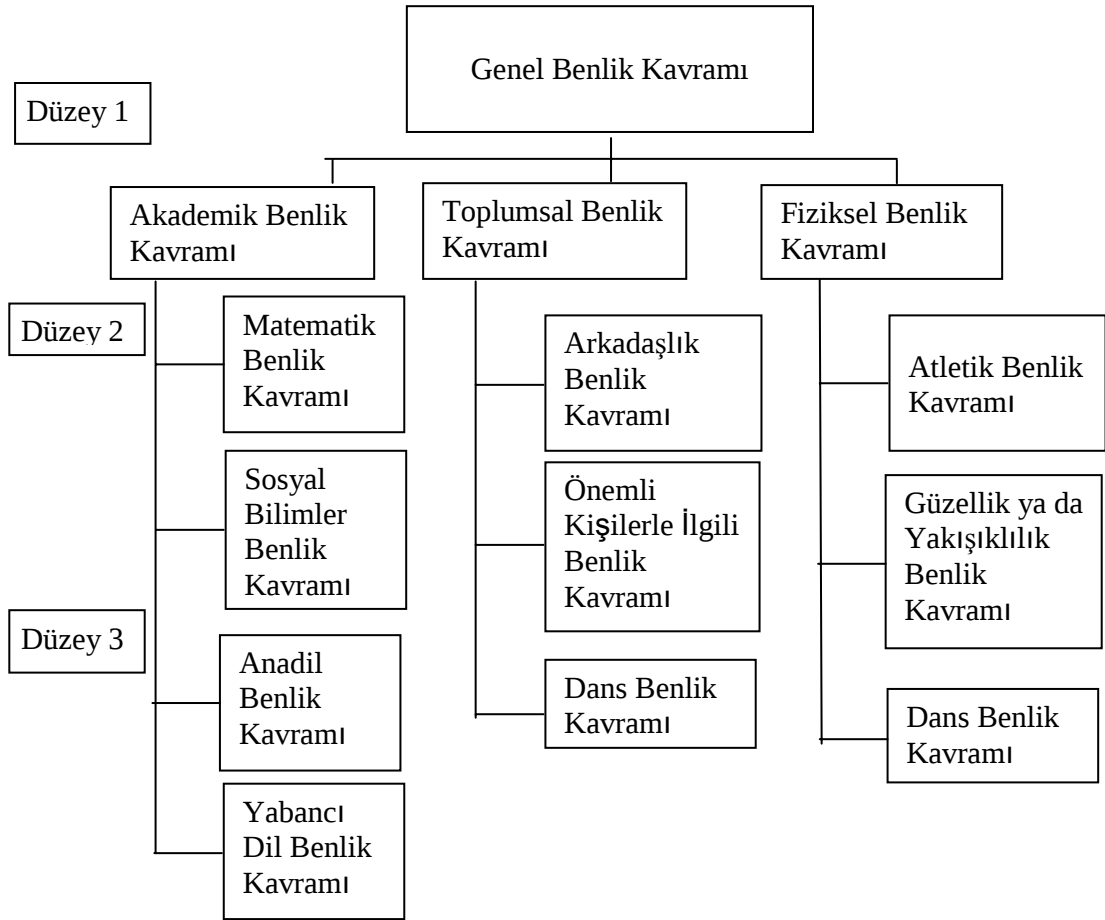
1. *Grup Ödülü*: Üyelerin başarılı olabilmesi için önce grup başarılı olmalıdır.
2. *Olumlu Bağımlılık*: Bireylerin ortak amaç ve ödül için çabalarını birleştirecekleri bir durum yaratır. Olumlu bağımlılık olumlu ürün bağımlılığı ve olumlu araç bağımlılığı ile elde edilir.
3. *Bireysel değerlendirilebilirlik*: Grup başarısının bireylerin tek tek öğrenmesine bağlı olmasıdır. Her öğrenci, öğrenme malzemesini öğrenme ve yapılması gerekenleri yapma sorumluluğunu taşır.
4. *Yüz yüze etkileşim*: Grup üyelerinin birbirinin çabasını özendirmesi ve kolaylaştırmasıdır.
5. *Sosyal beceriler*: Öğrencilere kişiler arası ilişkilerin nasıl olması gerektiğinin öğretilmesi ve kullanımına özendirilmeleridir.
6. *Grup sürecinin değerlendirilmesi*: Grup üyelerinin hangi davranışlarının katkı getirip getirmediğinin, hangi davranışların sürmesi hangilerinin değişmesi gerektiğinin saptanmasıdır.
7. *Eşit başarı fırsatı*: Öğrencilerin gruplarında kendi edimlerini geliştirerek katkıda bulunmasıdır. Özel puanlama yöntemi ile uygulanabilir. (Açıkgöz, 1992).

Benlik Kavramı

Benlik kavramı bireyin kendisi ile ilgili inançları, hipotezleri ve varsayımlarından oluşur. Bir başka deyişle, bir bireyin benlik kavramı bireyin kendisinin ne olduğuna olan inancıdır. Bu benlik kavramı, bireyin kendisine ilişkin değerlendirmelerinin bağlama bağımlı olması nedeniyle çok boyutludur (Marsh, 1993). Benlik kavramı diğerlerinin -öğretmenlerin, arkadaşların, anne-babaların vb.- bir kişiyi nasıl gördüğünden daha çok, bireyin kendisini nasıl gördüğü ile ilgilidir (Marsh ve Craven, 1997). Benlik kavramına ilişkin algılamalar bireyin yaşantıları ile fiziksel, akademik ve toplumsal çevresini yorumlaması ile ortaya çıkar. Bu süreç içinde toplumsal karşılaştırmalar önemli rol oynar. Örneğin, öğrenciler sınıf arkadaşlarının performanslarını, kendi performanslarını değerlendirmede referans alırlar (Marsh, 1990). Hem bir öğrenme ürünü hem de öğrenmeyi etkileyen bir öğrenci özelliği olan benlik kavramı, zamandan zamana ve durumdan duruma değişir. Bir kişi genel

benlik kavramının yanı sıra çeşitli alanlara özgü (toplumsal, matematik, spor vb.) çeşitli alt benlik kavramlarına sahip olabilir. Bir kişinin en azından üç düzeyde benlik kavramına sahip olabileceği Shavelson, Hubner ve Stantan (1976) tarafından gerçekleştirilen aşamalı sınıflamada gösterilmiştir (Açıkgöz, 1996).

Slavin, öğrencilerin %80'inin okula başladıklarında kendileri ile ilgili olumlu görüşleri olduğunu, ancak bu oranın dördüncü sınıfa gelindiğinde %15'e düştüğünü belirlemiştir. Ayrıca, Slavin her beş lise öğrencisinden yalnızca birinin olumlu benlik kavramına sahip olduğunu belirleyerek okulun benlik kavramı üzerindeki etkisine dikkat çekmiş ve işbirlikli öğrenme uygulamalarının öğrencilere düşüncelerini test etme olanağı sağlayarak, öğrenmenin güvenli bir ortamda gerçekleşmesine katkı sağladığını belirtmiştir (Slavin,1995).



Şekil 1.4. Öğrencilerin Benlik Kavramlarının Üç Düzeyi (Açıkgöz,1996)

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, Hv. Astsb. MYO öğrencilerinin yabancı dil benlik algısı ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemek ve etkin öğrenme uygulamaları ile öğrencilerin olumlu yabancı dil benlik algısı geliştirmelerini sağlayarak okuduğunu anlama başarısını arttırmaktır.

Yapılan bu çalışma, pek çoğu meslek lisesi ve genel lise mezunu olan Hv. Astsb. MYO öğrencilerinin yabancı dil benlik algısının okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisini belirlemeyi ve öğrencilerin yabancı dil benlik algılarının yeniden biçimlendirilmesi ile programda 832 ders saati ile %30'luk bir ağırlığı olan yabancı dil eğitimine önemli katkı sağlamayı amaçlamıştır.

Araştırma sonuçları ile yabancı dil eğitimini yürüten öğretim elemanlarına verilen eğitime ilişkin dönüt sağlanarak yapılan uygulamalarla ilgili bilinçli özeleştirici yapma olanağı tanınacaktır. Öte yandan araştırmanın sonuçlarının yöneticiler açısından da önemi yadsınamaz. Yönetici olarak eğitime ilişkin karar verme durumunda olanlar için bu tür bir araştırma uygulanan eğitimin verimliliğini alınan dönüt rehberliğinde irdelemek, gerekli görülmesi durumunda yeni uygulamalara yönelmek ve kendilerine yöneltilecek sorunlara bilimsel araştırma tekniklerine uygun olarak toplanmış verilerin ışığı altında çözüm aramak olanağını verecektir. Son olarak da bu araştırma uygulamalı bir araştırma olması nedeniyle öğrencilere neyi ne kadar başardıklarını göstermek açısından önem taşımaktadır.

Problem Cümlesi

Etkin öğrenmenin yabancı dil benlik algısı ve İngilizce okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkililiği nedir?

Alt Problemler

1. Öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarıları, etkin öğrenme uygulamalarına ya da geleneksel öğretim uygulamalarına katılma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Denence

Etkin öğrenme yönteminin uygulandığı grubun İngilizce okuduğunu anlama başarısı, geleneksel öğretim uygulanan grubun İngilizce okuduğunu anlama başarısından daha yüksektir.

2. Öğrencilerin yabancı dil benlik algıları, etkin öğrenme uygulamalarına ya da geleneksel öğretim uygulamalarına katılma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Denence

Etkin öğrenme yönteminin uygulandığı grubun yabancı dil benlik algısı puan ortalamaları, geleneksel öğretim uygulanan grubun yabancı dil benlik algısı puan ortalamalarından daha yüksektir.

3. Geleneksel öğretim ve etkin öğrenme uygulanan grupların okuduğunu anlama başarılarında mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Denence

Öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarılarında mezun olunan okula göre anlamlı bir farklılık yoktur.

4. Geleneksel öğretim ve etkin öğrenme uygulanan grupların yabancı dil benlik algılarında mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Denence

Öğrencilerin yabancı dil benlik algısı puanlarında mezun olunan okula göre anlamlı bir farklılık yoktur.

5. Yabancı dil benlik algısı ile İngilizce okuduğunu anlama başarısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Denence

Yabancı dil benlik algısı ile İngilizce okuduğunu anlama başarısı arasında doğrusal bir ilişki vardır.

6. Etkin öğrenme uygulanan İngilizce derslerine katılan öğrencilerin etkin öğrenme uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Sayıtlar

1. Katılımcılar yabancı dil benlik algısı ölçeği ve okuduğunu anlama testinde yer alan soruları içtenlikle yanıtlamışlardır.
2. Araştırma sırasında deney ve kontrol grubundaki katılımcılar sınıf dışından yardım almamışlar ve ek çalışma yapmamışlardır.
3. Etkin öğrenme ve geleneksel öğretim gruplarındaki katılımcıların öğrenmeye karşı ilgileri eşittir.

Sınırlılıklar

1. Araştırma 2005-2006 öğretim yılı içerisinde Hv. Astsb. MYO’da öğrenim gören birinci sınıf “İngilizce B Kuru” öğrencilerine ilişkin bilgi ve bulgularla sınırlıdır.
2. Araştırma okuma becerisi ile sınırlıdır.
3. Bu araştırmada işbirlikli öğrenme tekniklerinden; Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim, Akademik Çelişki, Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon ile etkin öğrenme tekniklerinden şiir yazma, rol yapma, doğru mu? yanlış mı? tekniği ve kart eşleştirme tekniği kullanılmıştır

Tanımlar

Akademik Çelişki: Kritik düşünmenin, akılcı yargılara ulaşmanın öğretilmesinde etkili olabilecek bir işbirlikli öğrenme stratejisidir. (Açıkgöz, 2003)

ALC: Amerikan Savunma Dil Enstitüsü tarafından 1991 yılında hazırlanmış, beş ayrı düzeye ayrılmış toplam otuz ders kitabı ve bu kitaplara ait ses kasetlerinden oluşan İngilizce öğretim sistemi.

ALCPT (American Language Course Placement Test): Yeni ALC sisteminin bir parçası olarak öğrencilerin İngilizce öğrenmedeki başarısını izlemek amacıyla hazırlanmış olan düzey belirleme sınavı.

Anlamli öğrenme: Anlamli öğrenme, yeni olanı bilişsel yapıda daha önceden oluşturulmuş ilgili yerlerle ilişkilendirme işlemidir (Brown,1987).

B Kuru: Genel lise ve meslek lisesi mezunu olup, orta öğrenimleri süresince İngilizce hazırlık sınıfı eğitimi almamış birinci sınıf öğrencilerine eğitim-öğretim yılı başında yapılan ALCPT düzey belirleme sınavından 35 puan ve üzeri alan öğrencilerden oluşur.

Benlik Kavramı: Bireyin kendisinin ne olduğuna olan inancıdır (Marsh, 1993).

Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon (BİOK): Okumayı, yazmayı ve dil becerilerini öğretmek amacıyla düzenlenmiş bir işbirlikli öğrenme tekniği.

Birlikte Sorulım Birlikte Öğrenenlim Tekniği (BSBÖ): Öğrencilerin bir konuyla ilgili soru hazırlamasını, birbirlerinin yaptığı çalışmaları denetlemesini ve sınıfta grup ürününün tartışılmasını gerektiren bir işbirlikli öğrenme tekniği.

Birlikte Öğrenme: Öğrencilerin grup halinde çalışarak öğrenme malzemesini paylaşımlarını, sorularının öğretmenden önce birbirlerine sormalarını ve öğrendiklerini paylaşımlarını gerektiren bir işbirlikli öğrenme tekniği.

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

İşbirlikli öğrenme: Öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme sürecidir (Açıkgöz, 2003).

İşitsel-Dilsel Yöntem: İşitsel-Dilsel Yöntem dilin sözlü yönüne-dinlediğini anlama ve konuşma becerilerine- öncelik tanıyan, bu becerileri davranışçı öğrenme yorumlarından yararlanarak diyaloglar ve yoğun sözlü alıştırmalar kullanarak dil yapılarını belli bir sıraya göre öğretmeyi amaçlayan bir yabancı-dil öğretim yöntemidir (Demircan,1990).

Kart eşleştirme: Öğrenilenlerin gözden geçirilmesi, netleştirilmesi ya da kalıcılığının artırılması amacıyla uygulanan aktif öğrenme tekniği.

SPSS Programı : Her türlü verinin çözümlenmesi ve bu verilere dayalı çizelge, grafik üreterek rapor hazırlanmasında kullanılan, karmaşık istatistiksel çözümler yapmak üzere hazırlanmış bilgisayar programı (SPSS User's Guide,1999).

Öz değer (Eigen value) : hem faktörlerce açıklanan varyansı hesaplamada, hem de önemli faktör sayısına karar vermede dikkate alınan bir katsayıdır. Faktör analizinde, başlangıçta genel olarak öz değeri 1 ya da 1'den daha büyük olan faktörler önemli faktörler olarak alınır. (Büyüköztürk, 2002)

PET: Cambridge Üniversitesi Yerel Sınavlar Merkezi (UCLES) tarafından hazırlanan ve standart bir İngilizce okuduğunu anlama düzey belirleme testi.

UCLES: Cambridge Üniversitesi Yerel Sınavlar Merkezi.

Yapılandırmacılık: öğrenmenin merkezine bireyi alan ve yeni öğrenilenlerin eski öğrenilenlerin üzerine yapılandırıldığını savunan bir yaklaşımdır (<http://facultyweb.cortland.edu.edu/andersmd/vyg/bio.html>).

Kısaltmalar

Astsb. : Astsubay

HHO : Hava Harp Okulu

Hv. : Hava

K.T. : Kareler toplamı

K.O. : Kareler ortalaması

Md. : Madde

MYO : Meslek Yüksek Okulu

n : Katılımcı sayısı

p : Anlamlılık düzeyi

Sd : Serbestlik Derecesi

Sh : Standart Hata

ss : Standart Sapma

$\bar{X}$: Aritmetik ortalama

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR

Etkin öğrenme, benlik kavramı ve akademik başarı kavramlarının birbirleriyle ilişkili olduğunu gösteren birçok çalışma vardır. Bu bölümde bu ilişkiyi işbirlikli öğrenme uygulamaları çerçevesinde inceleyen, yurt dışında ve yurt içinde gerçekleştirilen bazı araştırma örneklerine yer verilmiştir.

Etkin Öğrenme, Benlik Kavramı ve Akademik Başarıyla İlgili Dünyadaki Yayınlar ve Araştırmalar

Benlik Kavramı ve Akademik Başarı

Benlik algısı çok yaygın olarak bireyin kendisine karşı olan olumlu ya da olumsuz biçiminde tanımlanmaktadır. Rosenberg, (1965) benlik algısının yavaş yavaş oluştuğunu, çocukluk ve gençlik döneminde önemli değişikliklere uğradığını ve bu olgunun durağan bir yapıda olmayıp yaşam boyu değiştiğini belirtmiştir.

Mack (1983) benlik algısının, aile içi ilişkilerden -ebeveyn, çocuk ve kardeşler arası ilişkiler- etkilenen bir olgu olduğunu ve ilk çocukların daha yüksek benlik algısına sahip olduğunu göstermiştir. Doğum sırasının kişilik özelliklerine etkisini araştıran Fable’da 841 erkek, 944 kız üniversite öğrencisi üzerinde çalışmış ve araştırması sonucunda benlik algısının ilk çocuklarda sonradan doğan çocuklara göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Ayrıca Fable’ın araştırması, ilk çocukların daha çok rekabete eğilimli olduğunu göstermiştir.

Gates, Line Berger, Crockett ve Hubbard’da kardeşlerin doğum sırasının depresyon, endişe ve benlik algısı üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Özel ve devlet okullarında öğrenim gören 7-12 yaş arası çocuklar üzerinde çalışan Gates ve diğ. benlik algısı düzeyinin ilk doğan çocuklarda sonradan doğan kardeşlere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Benlik algısı üzerine yapılan araştırmalar benlik algısı ile başarı arasında da pozitif bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Covington (1989)’da benlik algısının yükselmesinin başarıyı arttırdığını, benlik algısının azalması durumunda ise başarının düştüğünü belirtmiştir.

İngilizce okuma becerisi, İngilizce'nin yabancı dil olarak öğrenildiği ülkelerde olduğu gibi, İngilizce'nin ana dil olarak kullanıldığı ABD'de de okullarda kazandırılmaya çalışılan çok önemli bir beceridir. Örneğin, başkan Clinton 1996 yılında yaptığı bir ulusa sesleniş konuşmasında, üçüncü sınıfın sonuna kadar her çocuğun okuma becerisi alanında tüm eksikliklerinin giderilmesini ulusal öncelikleri arasında olduğunu açıklamıştır.

Ayrıca, yine ABD'de aralarında Kaliforniya, Teksas ve Maryland'in de bulunduğu pek çok eyalet okuma alanında yaşanan sorunları çözmek üzere program değişiklikleri ve öğretmen standartları üzerinde çalışmalar yapmaktadır. Bu çalışmalarda biri de Mc Cray, Baughn ve Neal tarafından yapılmıştır. Mc Cray ve diğ.(2001) Okuma becerisi alanında öğrenme güçlüğü çeken yirmi orta öğrenim öğrencisi üzerinde çalışmış ve bu öğrencilerin okuma becerilerini geliştirecek yöntemleri araştırmışlardır. Okuma becerisi alanında sorun yaşayan bu öğrenciler başarısızlıklarının nedenleri olarak düşük motivasyon düzeyini, öz güven eksikliğini ve arkadaşlarının arasında utanma korkusunu sıralamışlardır. Bu araştırma da göstermektedir ki, öz güven ve benlik algısı okuma becerisi alanında başarıyı etkileyen önemli bir faktördür.

Benlik algı ile başarı arasındaki ilişkiyi araştıran bir başka isim Bricklin'dir. Bricklin 1991 yılında, benlik algısı ile başarının karşılıklı olarak birbirini etkileyen bir yapıya sahip olduğunu açıklamıştır. Bricklin, başarısını şansla açıklayan ve yaşadığı her başarının sorumluluğunu üstlenmeyip, bu başarıyı bir kaza olarak değerlendiren öğrencilerin en iyi öğretim yöntemlerinden bile yararlanmasının olası olmadığını belirtmiştir. Bir başka deyişle, öğrencinin duygusal olarak hazır olmadığı durumlarda öğrenme gerçekleşmeyecektir.

Öte yandan öğrencilerin öğretmen beklentilerini algılama biçimlerinin başarıyı ve diğer öğrenme ürünlerini etkilediği de bir gerçektir. Araştırmalar özellikle olumlu öğretmen beklentileri ile derse katılım, yüksek başarı ve iyi öğrenci davranışları arasında yüksek bir korelasyon olduğunu ortaya koymuştur (Ames, 1992).

Benlik algısı üzerinde çalışan Gordon benlik algısı, güdü ve okul çevresi faktörleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Gordon, sosyoekonomik düzeyi düşük olan dokuzu başarılı, 27'si başarısız toplam 36 Latin Amerika kökenli lise ikinci sınıf öğrencisi üzerinde çalışmış ve araştırması başarılı öğrencilerin bilişsel alanda

kendilerine daha fazla inandıklarını ve bilişsel yeteneklerine olan inançlarının bilişsel alanda güdülenmelerini olumlu etkilediğini ortaya koymuştur.

Okullar ve öğretmenler, okulla ilgili yaşanan duygusal sorunların başlıca sorumlularıdır. Örneğin okulun daha ilk yıllarında okuma ve yazmada sorun yaşayan öğrenciler genellikle başarısızlıkları nedeniyle cezalandırılırlar. Bu cezalandırma bazen doğrudan, çoğu zamanda dolaylı olarak yapılır. (Öğretmenin “Jim, şu Tom’a okumada yardım eder misin?” demesi dolaylı cezalandırmaya örnek olarak verilebilir.) Öğretmenler çoğunlukla yavaş öğrenen öğrencilerin oyun zamanlarını kullanmalarına izin vermeyerek onlardan tamamlayamadıkları okuma ödevlerini bitirmelerini isterler (Glazer, 1991). Ayrıca, çoğu zaman yavaş öğrenen öğrencilerden bir metni arkadaşlarının içinde yüksek sesle okumaları istenir. Bu tür ceza etkinlikleri öğrencileri arkadaşları içinde utandıran ve öğrencilere yetersizlik duygusunu yaşatan uygulamalardır (Glazer, 1991).

Pek çok araştırma sonucu göstermiştir ki, öğrencinin benlik algısı yukarıda açıklanan olumsuz davranışlarla düşürülebileceği gibi, öğretmenlerin destekleyici davranışları ile olumlu olarak da etkilenebilir. Öğretmen tutumunun neden olduğu benlik algısında ki bu olumlu değişim, öğrencinin akademik performansını da olumlu etkiler ve akademik başarı da benlik algısını yükseltir (Gurney, 1987).

Literatürde benlik algısı ve okuma üzerine yapılmış pek çok araştırma vardır. Benlik algısının okuma becerisi üzerindeki olumlu etkisine dikkat çeken tüm yayınlar öğrencilerin grup içinde işbirlikli öğrenmeyle öğrendiğinde benlik algısında artış olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu alanda yapılan araştırmalar benlik algısının başarıyı etkilediğini göstermektedir. Covington (1989) benlik algısı arttıkça, başarının arttığını; benlik algısı azaldıkça da başarının azaldığını bildirmiştir.

Richardson (2003) literatürde yer alan bu verilere dayanarak benlik algısı ile okuma becerisi arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın katılımcıları biri erkek ikisi kız üç adet altıncı sınıf öğrencisidir. Araştırma verileri üç farklı kaynaktan toplanmıştır. Bu kaynaklar sırasıyla,

1. Deberry okuma tutum ölçeği,
2. Barksdale benlik algısı değerlendirme ölçeği,
3. Öğretmen tarafından hazırlanan yansıtma formu (Bu form öğrencilerin her hafta derste yaşadığı duyguları yazdığı bir formdur).

Araştırma yaklaşık altı hafta sürmüştür. Verilerin çözümlemesi araştırma hipotezini doğrulamış ve araştırma sonuçları işbirlikli okumanın benlik algısını arttırarak farklı düzeylerde okuduğunu anlama başarısını arttırdığını göstermiştir. Araştırmacı deney sürecinde öğrencilerin birbirlerinden yaralandığına inandığını ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilerde okumaya karşı olumsuz tutumun devam ettiği görülmüş, ancak araştırmacı uzun yıllar içinde oluşan tutumda altı hafta gibi kısa bir süre içinde büyük değişim görülmemesinin doğal olduğunu belirtmiştir.

Akademik başarıyı etkilediğinin ortaya çıkması ile birlikte, öğrencilerin akademik benlik algılarının anlaşılması eğitim psikolojisi alanında giderek daha çok önem kazanmaya başlamış ve pek çok araştırmacı bu konu ile ilgilenmiştir.

1997 yılında Hong Kong'da üniversite öğrencileri üzerinde Marsh ve Yeung tarafından yapılan bir araştırmada öğrencilerin İngilizce benlik algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya yaşları 17 ile 28 arasında değişen toplam 274 öğrenci katılmış ve araştırmada akademik benlik algısını ölçmek üzere Marsh ASDQ II ile SDQ II, akademik başarıyı ölçmek için ise üniversite giriş sınavlarının bir parçası olarak ulusal düzeyde uygulanan son iki yıla ait İngilizce başarı sınavlarının sonuçları alınmıştır.

Araştırma sonuçları akademik benlik algısı ile akademik başarı arasında yüksek korelasyon bulunduğunu, İngilizce alanında başarı ile İngilizce benlik algısı arasındaki korelasyonun da 0,73 olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmayı önemli yapan diğer bir yönü ise lise öğrencileri üzerinde yapılan akademik benlik algısı çalışmalarında güvenilirliği kanıtlanmış olan ASDQ benlik algısı ölçeğinin yüksek okul öğrencileri üzerinde de sonuçlarının güvenilirliğinin kanıtlanmasıdır. Öte yandan bu araştırma, yüksek okul öğrencilerinde de akademik benlik algısının, akademik başarıyı etkileyen önemli bir etken olduğunu ortaya koymuştur (Lau, Yeung, ve Jin, 1998).

1970'li yılların ortalarından sonlarına kadar yürütülen etkili okullar araştırmalarına katılan öğretmen ve yöneticiler, çocuklarda benlik algısı gelişiminin çocuğun tüm eğitimini etkileyen önemli bir bileşen olduğu sonucuna varmışlardır. Bu dönemden itibaren yapılan benlik algısı odaklı araştırmalar, ikinci sınıftan itibaren desteklenmemesi durumunda benlik algısı düzeyinin öğrencinin sınıfı arttıkça azaldığını göstermiştir.

Okulda yaşanan deneyimin benlik algısını nasıl etkilediği sorusuna yanıt arayan araştırmalar, okulun ilk yıllarında okuma becerisi alanında yaşanan sorunun, öğrencinin gelişimini olumsuz olarak etkilediğini göstermiştir. ABD’de dördüncü sınıfa geçen her dört öğrenciden üçü okuma becerisi alanında belirlenen başarı ölçütlerine ulaşamamaktadır. Erken yaşlarda okuma güçlüğü çeken öğrenciler okulda korku ve kaygı duygularını yaşarlar. Korku ve kaygı duyguları ise duygusal gelişimin önünde duran güçlü engellerdir. Okuma becerisi gelişimini de engelleyen bu duygular, sağlıklı bir benlik algısı gelişimini engellediği gibi öğrencilerde öğrenmeye karşı olumsuz bir tutumun gelişmesine de neden olurlar. Geçen zaman içinde performans düşüklüğü ve buna bağlı gelişen düşük benlik algısı döngüsü giderek tersine çevrilmesi zor bir süreç olarak karşımıza çıkar (Marsh, 1993).

Bu bulgular ışığında okulların benlik algısının ve okuma becerisinin gelişimini destekleyici stratejiler geliştirmelerinin bir zorunluluk olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, “Kindergartners Count” isimli sivil toplum örgütünün öncülüğünde başlatılan “I Like Me!” (Kendimi Seviyorum!) projesi, İlköğretim öğrencilerine, okuma becerisi alanında başarıyı arttırarak güçlü bir “Ben” duygusu oluşturmayı amaçlamıştır. “I Like Me!” (Kendimi Seviyorum!) projesinin etkileri üç yıl süreyle araştırılmış ve yaklaşık bin öğrenciyi kapsayan bu araştırmalarda benlik algısını ölçmek üzere “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği (DSCDS)” kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, on iki hafta süreyle uygulanan ve öğrencilerde olumlu benlik algısı geliştirmeyi amaçlayan “I Like Me!” (Kendimi Seviyorum!) projesine katılan öğrencilerin; benlik algılarının olumlu olarak geliştiği ve bu öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı ve okuma becerisi alanında öğrenilenleri hatırlama alanında “I Like Me!” (Kendimi Seviyorum!) projesine katılmayan öğrencilere göre daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak, İlköğretim düzeyinde öğrencilerin benlik algılarını okuma becerisini geliştirerek güçlendirmeyi amaçlayan “I Like Me!” (Kendimi Seviyorum!) projesi başarılı olmuş ve akademik başarının benlik algısı üzerinde olumlu etkileri olduğunu kanıtlayan bir araştırma olarak literatüre girmiştir (DeMoulin, 1997).

Benlik algısının pek çok tanımı olmakla birlikte birçok yazar benlik algısının çok boyutlu bir yapısı olduğu konusunda görüş birliği içindedir. Benlik algısının genel olarak kabul edilmiş bir tanımı Hamachek (1981) tarafından yapılmıştır. Bu tanıma göre benlik algısı: Bireyin kendisi ile ilgili algılarının bütünüdür. Bireyin kendini tanımlayıcı özellikleri, eksiklikleri, kapasitesi, limitleri ve değerlerin tümüdür.

Shavelson, Hubner ve Stanton (1976)'a göre benlik algısı “Bireyin çevreyle olan ilişkisi ve yaşantısı sonucunda ortaya çıkan, çevrede bulunan bireye göre önemli insanların biçimlendirdiği, kendisiyle ilgili algısıdır.”

Eğitim psikolojisi benlik algısı ve akademik performans arasındaki ilişkiyle ilgilenmiş ve bu iki değişken arasında olası dört farklı ilişki belirlemiştir.

1. Akademik performans benlik algısını belirler. Bu ilişkinin kabulü öğrencilerin başarılarını arttırmaya öncelik verilmesini gerektirmektedir.
2. Benlik algısının düzeyi akademik başarıyı etkiler. Bu ilişkinin kabulü de, benlik algısını etkileyen önemli kişilerin -öğretmenler gibi- öğrencinin benlik algısı üzerindeki etkisine dikkat çekmekte ve başarıyı yakalamak için benlik algısının yükseltilmesini gerektirmektedir.
3. Benlik algısı ve akademik performans birbirlerini karşılıklı olarak etkiler.
4. Benlik algısı ve akademik performansı etkileyen diğer değişkenler de vardır. Bu değişkenler kişisel, çevresel, akademik ya da akademik olmayabilir (Nunez ve Gonzalez – Pienda, 1994).

Sanchez ve Roda akademik benlik algısı ve genel akademik performans arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bu araştırmaya 11-13 yaşları arasında 122'si erkek, 123'ü kız toplam 245 altıncı sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada benlik algısının ölçülmesi amacıyla Marsh, Parker ve Smith tarafından geliştirilen ve İspanyolca'ya adaptasyonu Elexpuru tarafından yapılan “SDQ Benlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Okul başarısı ise öğrencilere öğretmenler tarafından verilen notlar ile değerlendirilmiştir. Bu notların yeteri kadar güvenilir ve geçerli olduğu deneysel olarak kanıtlanmıştır. Araştırma sonuçları akademik benlik algısı ile akademik performans arasında özellikle dil ve matematik alanlarında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte

akademik olmayan benlik algısı ile akademik performans arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki belirlenememiştir.

Marsh da (1990) 16-17 yaş grubu öğrencilerle yaptığı çalışmasında bir önceki yıl ölçülen akademik benlik algısının okul başarısını etkilediğini belirlemiş ve bu araştırması ile akademik benlik algısı ile okul başarısı arasındaki ilişkinin öğrencilerin yaşı büyüdükçe güçlendiği sonucuna varmıştır.

Sonuç olarak, akademik benlik algısının oluşumu sadece sınıf öğretmenin sorumluluğu değildir. Okuldaki öğrenci tarafından önemli olarak görülen tüm diğer aktörler akademik benlik algısının oluşumunda pay sahibidir. Bu nedenle, akademik başarının artırılması için öğretmen eğitimi ve okul personeline verilecek olan eğitim çok önemlidir.

Michigan Eyalet Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Amerika Birleşik Devletleri'nde Eğitim Psikolojisi alanında profesör olan Don Hamachek, benlik kavramı ve okul başarısı arasındaki karşılıklı ilişkiyi incelemiş ve benlik kavramı ile başarı arasında karşılıklı ve dinamik bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Bu iki değişkenin birinde yaşanan olumlu ya da olumsuz değişim diğerini de etkilemektedir. Bu karşılıklı ilişki, özellikle orta okul yıllarında daha yüksektir. Yüksek benlik kavramına sahip olan öğrenciler okulda kendilerine sunulan öğretimsel işlere güvenle yaklaşmakta ve bu işlerde elde ettikleri başarı güven duygularını arttırmaktadır. Düşük benlik kavramına sahip öğrenciler için ise süreç tersine işlemektedir (Hamachek, 1995).

Batı Sydney Üniversitesi'nde görevli Herbert W. Marsh tarafından Hong-Kong'da yapılan ve altı yıl süren bir araştırmada; akademik benlik algısı, akademik başarı ve öğretim dili ilişkisi arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma 56 farklı liseden toplam 7,802 öğrenci üzerinde yapılmış ve araştırma sonunda benlik algısının akademik başarı üzerinde önemli etkileri olduğu, buna karşılık akademik başarının da benlik algısını etkilediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, araştırma sonuçları benlik algısı ile akademik başarı arasındaki karşılıklı ilişkinin öğretim dilinden etkilenmediğini, ancak özellikle lisenin ilk yıllarında anadilden farklı ikinci bir dilde öğretim yapmanın, hem akademik benlik algısını hem de akademik başarıyı olumsuz etkilediğini göstermiştir (Marsh, 2002).

İşbirlikli Öğrenme, Akademik Başarı ve Benlik Algısı

İşbirlikli öğrenme stratejilerinin kullanımı öğrencilere olumlu öğrenme yaşantısı sağlama bakımından çok önemlidir. Özellikle matematik gibi öğrencilerin düşük benlik algısına sahip olduğu derslerde okullar öğrencilerde yaygın olarak görülen öğretmenin tek otorite olduğu düşüncesini destekleyici tutumlardan kaçınmalı ve öğretmen olmadan öğrenci öğrenemez inancını değiştirmeye çalışmalıdır. Öğretmenler de sınıfın otoritesi rolünü bırakarak öğrencilere rehber olmalı ve öğrencilerle birlikte çalışarak öğrenmenin yollarını göstermelidirler. Eğitim bilimlerindeki gelişmeler öğrencilerin sınıfta aktif ve öğrenme sürecinin katılımcısı olması gerektiğini göstermektedir.

İşbirlikli öğrenmenin etkililiğine yönelik bir çalışma da, Panitz tarafından Matematik dersinde yapılmıştır. Deney süresince öğrenciler 4-6 kişilik gruplar halinde çalışmış ve öğretmen tarafından gruplara işbirlikli öğrenmeyi gerektirecek çalışma kağıtları dağıtılmıştır. Öğrencilerin çalışmaları sırasında öğretmen grupları gözlemlemiş ve gerektiğinde çözüme yönelik önerilerde bulunmuştur. Uygulama bir sömestir sürmüştür ve sömestir sonunda matematik dersinde başarısı yüksek olan öğrencilerin bağımsız öğrenen oldukları, matematik fobilerini yendikleri ve matematiği sevmeye başladıkları, matematik dersine karşı daha az ilgili olan öğrencilerin ise beklediklerinden daha fazla matematik öğrendikleri görülmüştür (<http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopmath.htm>).

Panitz araştırmanın sonunda işbirlikli öğrenme tekniklerinin öğretmenler ve öğrenciler için pek çok yarar sağladığını belirterek, işbirlikli öğrenmenin yararlarını aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Üst düzey düşünme becerilerini geliştirir.
2. Öğrencilerin tartışma yoluyla düşüncelerini açık bir şekilde ifade etmelerine olanak sağlar ve eleştirel düşünmeyi destekler
3. Aktif, öğrenciyi sürece katan, keşfederek öğrenmeye olanak sağlayan bir sınıf ortamı sağlar.
4. Öğrenciyi öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşımaya teşvik eder.
5. Öğrencileri program geliştirme ve sınıf içi etkinliklerin bir parçası haline getirir.
6. Yüksek başarı ve derse devamı olumlu etkiler.

7. Konu alanına karşı öğrencilerin olumlu tutum geliştirmesine katkı sağlar.
8. Öğretime yenilik getirir.
9. Öğrencilere akranları tarafından problem çözme modelleri sunulmasına olanak sağlar.
10. Zayıf öğrencilerin grup içerisinde başarılı öğrencilerden öğrendikleri ile başarılarını arttırmalarını sağlar.
11. Farklı öğrenme stillerinin kullanımına olanak tanır.
12. Özellikle matematik dersinde çok yararlıdır.
13. Okullarda ve derslerde öğrenen grupların oluşması için temel sağlar.
14. Öğrencilerin olumlu benlik algısı geliştirmesini sağlar
15. Kaygı düzeyini düşürür.
16. Farklı değerlendirme araçlarının kullanımına olanak sağlar.

Sonuç olarak; İşbirlikli öğrenme tekniklerinin matematik dersinde yoğun olarak kullanılması ile;

1. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde artış olduğu,
2. Öğrencilerin derse karşı güdülendikleri,
3. Başarının arttığı,
4. Matematik dersine yönelik kaygıda düşüş olduğu,

Matematik dersine yönelik akademik benlik algısının yükseldiği görülmüştür (Panitz ve Panitz 1998, Panitz,1999).

Joseph F. Zisk tarafından 1998 yılında California University of Pennsylvania’da yapılan “İşbirlikli Öğrenmenin Lise İkinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Benlik Kavramı ve Başarıları Üzerindeki Etkileri” konulu araştırmada, işbirlikli öğrenme uygulamasının lise Kimya dersinde akademik başarıyı ve öğrencilerin akademik benlik kavramını arttırıp arttırmadığı araştırılmıştır. Araştırma toplam 49 lise ikinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılmış, katılımcılardan 25’i kontrol grubunu, 24’ü ise deney grubunu oluşturmuştur. Araştırmada Johnson ve Johnson tarafından geliştirilen işbirlikli öğrenme modeli kullanılmış ve uygulama on hafta sürmüştür. Araştırma hipotezini test etmek amacıyla, Okul Tutum Ölçeği (School Attitude Measure-SAM) kullanılmıştır. American Testronics tarafından geliştirilen ve akademik benlik kavramını ölçen Okul Tutum Ölçeği kontrol ve deney grubundaki öğrencilere ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Ön-test ve son-test uygulaması

arasında geçen süre içinde deney grubuna işbirlikli öğrenme uygulanmış ve uygulama ders süresinin yaklaşık olarak %60'ını kapsamıştır. Bu süre içinde kontrol grubundaki öğrencilere aynı konu geleneksel yöntemle öğretilmiştir. Araştırmada verilerin çözümlenmesi kovaryans analizi (ANCOVA) istatistiksel tekniği ile yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre:

İşbirlikli öğrenme uygulanan deney grubu öğrencilerinin akademik benlik kavramı, geleneksel öğretim yöntemi uygulanan kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde artış göstermiştir.

Ayrıca, öğretmen tarafından uygulanan başarı testleri sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları, kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde artış göstermiştir (Zisk, 1998). Bu sonuç da işbirlikli öğrenme uygulamalarının akademik başarıyı arttırdığını gösteren pek çok araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Sonuç olarak, bu araştırma işbirlikli öğrenmenin akademik başarıyı geliştirirken, olumlu benlik kavramının oluşturulmasına katkı sağladığını göstermektedir.

Ghazi Ghaith tarafından Beyrut Amerikan Üniversitesi'nde yürütülen bir araştırmada işbirlikli öğrenmenin yabancı dil olarak İngilizce eğitiminde okuduğunu anlama başarıları, akademik benlik kavramı ve okula yabancılaşma üzerindeki etkililiği araştırılmıştır. Araştırma 56 düşük ve orta düzey sosyoekonomik geçmişe sahip orta okul öğrencisi üzerinde yapılmış ve araştırma modeli olarak ön-test son-test kontrol deney grubu deseni uygulanmıştır. Katılımcıların yaşları 15-16 arasında değişmekte olup, cinsiyet dağılımı 29 erkek, 27 kızdır. Araştırmada uygulama on hafta sürmüştür, bu süre içinde deney grubu öğrencileri dört kişilik toplam yedi işbirlikli öğrenme grupları halinde çalışmış, kontrol grubu öğrencileri ise geleneksel yöntemle toplu olarak eğitim almıştır. Araştırma sonunda işbirlikli öğrenme uygulanan deney grubu öğrencilerinin İngilizce okuduğunu anlama başarıları kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek bulunurken, deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında benlik kavramı ve okula yabancılaşma boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir (Ghaith, 2003).

İşbirlikli öğrenmenin benlik kavramı üzerindeki etkisini sorgulayan araştırma sonuçları, işbirlikli öğrenmenin olumlu benlik kavramı gelişimine katkı sağladığını göstermiştir. Ayrıca bu araştırmalar düşük benlik kavramına sahip öğrencilerin:

- Kendileri için düşük hedefler belirlediklerini ve bu nedenle üretkenliklerinin düşük olduğunu,
- Yeteneklerine güvenmediklerini,
- Ne kadar çaba gösterirlerse gösterebilirler başaramayacaklarına inandıklarını,
- Başkaları ve kendileri hakkında eleştirel olduklarını,
- Reddedilme korkusuyla toplumsal olarak çekingen olduklarını,
- Eleştirilerden çok kolay etkilendiklerini ve başkalarına uyum sağlama eğiliminde olduklarını,
- Endişe, uykusuzluk, depresyon ve psikosomatik rahatsızlıkları olduğunu ortaya koymuştur (Johnson ve Roger, 1994).

Geçen 90 yıl içinde işbirlikli öğrenmenin öğrenciler üzerindeki etkilerini inceleyen 875’den fazla araştırma yapılmıştır. Yapılan bu araştırmaların katılımcıları incelendiğinde, katılımcıların ekonomik sınıf, yaş, cinsiyet ve kültürel geçmiş bakımından oldukça farklılık gösterdiği gözlenmektedir. Çok farklı zaman dilimlerinde farklı araştırmacılar tarafından, farklı farklı bağlamlarda gerçekleştirilen bu araştırmalardan akademik başarı işbirlikli öğrenme ve benlik kavramı işbirlikli öğrenme ilişkisini sorgulayanlar Tablo 2.1 ve Tablo 2.2’de belirtilmiştir.

Tablo 2.1
Akademik Başarı İşbirlikli Öğrenme İlişkisine Yönelik Araştırmalar

Akademik Başarı	Araştırma sayısı
İşbirlikli Öğrenme/Rekabetçi Öğrenme	128
İşbirlikli Öğrenme/Bireysel Öğrenme	182
Rekabetçi Öğrenme/Bireysel Öğrenme	39

Tablo 2.2
Benlik Algısı İşbirlikli Öğrenme İlişkisine Yönelik Araştırmalar

Benlik Kavramı	Araştırma sayısı
İşbirlikli Öğrenme/Rekabetçi Öğrenme	55
İşbirlikli Öğrenme/Bireysel Öğrenme	37
Rekabetçi Öğrenme/Bireysel Öğrenme	18

(Johnson ve Roger, 1994)

Etkin öğrenme uygulamalarına ilişkin bir diğer araştırma 1990 yılında, *Richard M. Felder* -North Carolina State University Kimya Mühendisliği Bölümü öğretim üyesi-, *Gary N. Felder* -Stanford University Fizik Bölümü öğretim üyesi-, ve *E. Jacquelin Dietz* -North Carolina State University İstatistik Bölümü öğretim üyesi- tarafından North Carolina State University, A.B.D.'de 123 Kimya mühendisliği eğitimi alan öğrenci üzerinde, aynı öğretmen tarafından verilen beş farklı bölüm dersinde beş ardışık yarıyıl süresince yapılmıştır. Araştırmanın amacı, Kimya mühendisliği eğitimi alanında etkin öğrenme uygulamalarının öğrenci performansı ve programa devamı üzerindeki etkililik derecesini belirlemektir. Çalışmada kontrol ve deney grupları oluşturulmuş, deney grubu öğrencilerine ders öğretimi farklı öğrenme stillerine yönelik yoğun etkin öğrenme uygulamalarını içerecek biçimde düzenlenmiş, kontrol grubundaki öğrencilere ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları aşağıda özetlenmiştir.

- Kimya mühendisliği programına devam ve mezuniyet oranı deney grubu öğrencilerinde kontrol grubu öğrencilerine göre oldukça yüksektir.
- Deney grubu öğrencileri kritik becerileri geliştirmiştir. Bu beceriler arasında açık uçlu disiplinler arası problemlerin çözümü, tahmini tasarımlarla gerçek durum arasındaki farklılıkları kestirebilme, liderlik, iletişim, çatışma çözümü ve takım olarak çalışma becerileri yer almaktadır.
- Deney grubuna uygulanan öğretim yöntemiyle akran yardımlaşması sağlanmıştır. Astin, lisans eğitiminde akran yardımının gelişimi etkileyen çok önemli bir etken olduğunu belirtmiştir. Astin'in çalışması, akran yardımının genel kredi ortalamasını artırmanın yanında analitik problem

çözme becerisini ve iletişim becerilerini geliştiren, liderlik yeteneğini arttıran bir etkisi olduğunu göstermiştir.

Etkililiği kanıtlanmış etkin öğrenme uygulamaları bu çalışmada da olumlu öğrenim ve öğretim yaşantıları elde edilmesini sağlamıştır (Felder, Felder, ve Dietz,1998).

Avustralya’da gerçekleştirilen ve 152 üçüncü sınıf öğrencisinin katıldığı bir araştırmada öğrenme güçlüğü çeken çocukların davranışları, etkileşimleri ve öğrenme ürünleri incelenmiştir. Araştırma, işbirlikli öğrenmenin öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin davranışları, etkileşimi ve öğrenme ürünleri üzerindeki etkililik derecesini belirlemeyi amaçlamıştır. Öğrenciler gruplara raslantısal olarak dağıtılmış, ancak her dört kişilik grupta Otis Lenon Okul Yetenek Testi (OLSAT)¹⁸ sonuçlarına göre belirlenmiş bir yüksek yetenekli öğrenci, iki orta yetenekli öğrenci ve bir düşük yetenekli öğrenci olmasına dikkat edilmiştir. 12 öğrenme güçlüğü çeken öğrenci yapılandırılmış grup çalışmalarına katılmış, 10 öğrenci ise yapılandırılmamış grup çalışmalarına katılmıştır. Araştırma kapsamında işlenecek olan üniteler, öğrencilerin gruplara dağılımı, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış grupların oluşturulması ve gruplara verilecek olan öğretimsel işler araştırmaya katılan öğretmenlerle birlikte yapılan tartışmalar sonucunda belirlenmiştir. Öğrenme ürünlerinin ölçümünde kullanılan kavrama testi ve derecelendirilmiş sözcük okuma testi araştırma

¹⁸ OLSAT öğrencilerin okulda öğrenme yeteneklerini değerlendirmek ve öğrencilerin düzeylere göre, akademik işlerle uğraşabilmeye hazır olma durumlarını ölçmek için kullanılan bir testtir. OLSAT testi A’dan G’ye kadar yedi düzeyde kullanılır. Araştırmada D Düzeyi üçüncü sınıflar için kullanılmıştır. D düzeyi testi sözel anlama, akıl yürütme gerektiren işler ve sayısal işlerden oluşmaktadır. Sözel anlama yeteneğine ilişkin sorular sözcükler ve anlamları arasındaki ilişkileri anlama, benzer sözcükler arasındaki küçük ayrıntıları anlama ve sözcükleri anlam üretmede kullanabilmeyi kapsamaktadır. Sözel sorular zıt anlamlı sözcükleri bulma ve cümle tamamlama sorularından oluşmaktadır. Ayrıca öğrencilere geometrik şekiller arasındaki ilişkileri anlamaya yönelik biçimsel algılama becerisini ölçen sorular da sorulmuştur. OLSAT’ın sayısal yetenek bölümünde ise öğrencilerin sayıları kullanarak çıkarım yapmalarını ve matematiksel işlemlerin sonuçlarını doğru tahmin etmelerini gerektiren sorular yer almıştır. OLSAT testi 1000 okuldan 135,000 öğrenci üzerinde denenerek standardize edilmiş bir testtir. Ayrıca, testin uygulandığı okul öğrencilerinin sosyo-ekonomik durum olarak temsil edicilik özelliğinin olmasına özen gösterilmiştir. Testin toplam güvenilirlik katsayısı 0,94 olarak belirlenmiştir.

başlamadan önce ve bitiminde ön-test ve son-test olarak iki kez uygulanmıştır. Yapılandırılmış grupların öğretmenleri iki saat süresince öğrencileri grup çalışmalarına ve işbirlikli öğrenmeye hazırlayıcı atölye çalışması yapmışlardır. Yapılandırılmamış grupların öğretmenleri ise bu tür eğitim almamışlardır. Ancak araştırmacılardan biri bu öğretmenlere yaklaşık iki saat süresince öğrenciler için işbirlikli öğrenmenin önemi ve grup çalışmaları konusunda bilgi vermiştir. Her iki grupta yer alan öğrenciler günde bir saat, haftada üç kez grup olarak çalışmışlardır.

Araştırma sonunda, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış gruplar içinde yer alan öğrenme güçlüğü çeken çocukların işbirlikli öğrenme davranışlarında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Ancak, bu öğrencilerin işe dönük olmayan bireysel davranışları alanında anlamlı fark gözlenmiştir. Kavrama testi sonuçlarına göre yapılandırılmış gruplardaki öğrencilerin farklı problemlerin çözümünde daha iyi ilişki kurabildikleri ve öğrendiklerini yeni durumlara uygulayabildikleri gözlenmiştir. Yapılandırılmış gruplardaki öğrencilerin öğrenme ürünleri kavrama testi sonuçlarına göre anlamlı bir biçimde yapılandırılmamış gruplardaki öğrencilerin öğrenme ürünlerinden daha yüksek çıkmakla birlikte, sözcük okuma alanında anlamlı fark bulunamamıştır. Bunun nedeninin işbirlikli öğrenme uygulamasının yeterince uzun sürmemiş olması olabileceği değerlendirilmiştir. Araştırma yapılandırılmış gruplardaki öğrencilerin yapılandırılmamış gruplardaki öğrencilere göre, grup etkinliklerine daha fazla katıldığını ve akranlarına daha fazla yönlendirme yaptıklarını ortaya koymuştur. Bu öğrenciler arkadaşlarıyla etkileşimde bulunarak akranlarından geri besleme almışlar ve grup içi akran etkileşimi öğrencilerin karşılaştıkları problemleri daha iyi anlamalarına ve çözmelerine katkı sağlamıştır (Gillies ve Ashman, 2000).

Lisans öğrencilerinin kendilerine uygulanan işbirlikli grup değerlendirmesine ilişkin görüşlerini belirlemek üzere gerçekleştirilen bir araştırmada, 140 eğitim fakültesi ikinci sınıf öğrencisinin yöntem dersinde uygulanan, tüm grup üyelerine aynı notun verildiği işbirlikli kompozisyon sınavları hakkındaki görüşleri Van Manen'in "Hermeneutic phenomenological yaklaşımı"¹⁹ kullanılarak alınmıştır. Araştırmada öğrencilere grup sınavları uygulanmış ve işbirlikli öğrenme ortamı içinde olumlu bağımlılık yaşatılmıştır. Toplanan öğrenci görüşleri araştırmacı

¹⁹Van Manen'in hermeneutic phenomenological yaklaşımı : Bireylerin bir olayla ilgili duygularına ek olarak, genel görüşlerini betimleyen dolaysız ifadeleri alma yöntemi.

tarafından konularına göre sınıflanarak değerlendirilmiştir. Gruplar üçerli olarak oluşturulmuş ve grupların oluşturulması öğretmen tarafından raslantısal olarak yapılmıştır. Grup etkinliği başlamadan önce öğrenciler işbirliğini arttırıcı bir dizi etkinliğe katılmışlardır. Bu süreç sonunda grup üyeleri arasında güven duygusu geliştirilmiştir. Öğrenciler her zaman bireysel olarak kompozisyon yazma hakkına sahip olmuşlardır. Sınav süreci öğrencilere sınav öncesi anlatılmış, her öğrenci sınav sırasında bir kompozisyon yazmış ancak yazılan kompozisyonlardan biri grup tarafından derlenerek değerlendirilmek üzere seçilmiştir. Seçilen kompozisyon tüm grup üyeleri tarafından imzalanmıştır. Değerlendirme sonunda tüm grup üyeleri aynı notu almıştır.

Araştırma sonunda, 140 öğrencinin tümü işbirlikli sınavları bireysel sınavlara göre daha az stresli olarak değerlendirmişler ve takım arkadaşlarından destek aldıklarını hissettiklerini belirtirken bu öğrencilerden 59'u sınav sırasında ve sonrasında kendilerini rahat hissettiklerini ve kendilerine güvendiklerini söylemişlerdir. Bu araştırma işbirlikli öğrenme uygulamalarının, benlik algısını doğrudan etkileyen özgüven duygusunu olumlu etkilediğinin bir kanıtıdır.

J.A.Box and D.C. Little işbirlikli öğrenmenin ilköğretim öğrencilerinin benlik algıları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. J.A.Box and D.C. Little üçüncü sınıf öğrencilerinden toplam beş grup ile çalışmış ve uygulamayı sosyal bilgiler dersinde yapmışlardır. Her grup yaklaşık 25 öğrenciden oluşmuş ve öğrenciler heterojen olarak gruplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Piers-Harris Çocuk Benlik Algısı Ölçeği kullanılmış, deneyin başında ve sonunda veri toplanmıştır. Üç deney grubunda son test ön test farkları incelendiğinde benlik algılarında olumlu değişim gözlenmiştir (Box ve Little, 2003).

Etkin öğrenmenin öğrenilenlerin unutulmaması üzerindeki etkisi P.H.Kvam tarafından araştırılmıştır. P.H.Kvam lisans düzeyindeki bir istatistik dersinde 38 katılımcıyla gerçekleştirdiği araştırmasında, kontrol grubuna geleneksel öğretim, deney grubuna ise işbirlikli öğrenme teknikleriyle öğretim yapmış ve katılımcılara uygulamanın hemen sonrasında ve sekiz ay sonra bir başarı testi verilmiştir. Test sonuçlarına göre, etkin öğrenme uygulanan grubun öğrenilenleri hatırlama düzeyi daha yüksek bulunmuştur.

(<http://www.stat.fi/isi99/proceedings/arkisto/varasto/kvam0687.pdf>)

İlköğretim düzeyinde gerçekleştirilen ve her biri en az dört hafta süren 99 araştırma, öğrencilerin İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimle kazanımlarını karşılaştırmıştır. Bu araştırmaların %78'i grup üyelerinin bireysel başarılarını grup ödülüyle birleştiren işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarısını olumlu etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, Texas Hritiyan Üniversitesi öğretim üyesi Donald Dansereau ve arkadaşları, yapılandırılmış işbirlikli metinlerle çalışan öğrencilerin teknik metinleri kendi başına bireysel olarak çalışan akranlarından daha iyi öğrendiğini belirlemiştir .

(<http://www.successforall.net/resource/research/cooplearn.htm>).

Etkin Öğrenme, Benlik Kavramı ve Akademik Başarıyla İlgili Türkiye’de Yapılan Yayınlar ve Araştırmalar

İşbirlikli Öğrenme ve Sosyal Bilimler Başarısı

2002-2003 öğretim yılı bahar döneminde Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı 1. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada bir deney bir kontrol grubu kullanılmıştır. Araştırma lisans düzeyinde sınıf öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin zorunlu ders olarak aldığı “Türkiye Coğrafyası” dersinin “Türkiye’nin Fiziki Coğrafyası” konularının öğretiminde işbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun akademik başarıları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek üzere düzenlenmiştir. Araştırmada deney grubuna işbirlikli öğrenme tekniklerinden “Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri” (ÖTTB) tekniği, kontrol grubuna ise tüm sınıf öğretimini içeren geleneksel öğretim yöntemi kullanılmıştır. Türkiye Coğrafyası dersi haftada üç saatlik bir derstir.

Deney grubunda, dersin ilk haftasında konular hakkında öğrencilere genel bilgiler verilmiş, konuyla ilgili örnekler üzerinde durulmuş, öğrencilerin uygulamayla ve dersle ilgili soruları yanıtlanmıştır. İkinci hafta oluşturulan gruplara altı haftalık ders sürecinde işlenecek konuların içerikleri, bölümleri, hedefleri ve grupların nasıl çalışacaklarının açıklandığı “çalışma rehberi” dağıtılarak öğrenciler tekrar bilgilendirilmiş ve uygulamaya geçilmiştir. Uygulama boyunca öğrencilerin ilk iki saatte konulara beraber çalışmaları sağlanmış son saat ise grup üyelerinin

anlayamadığı kısımların öğretim elemanı tarafından açıklanmasına ve çalışma yapraklarının çözümüne ayrılmıştır. Çalışma yaprakları araştırmacılar tarafından hazırlanmış olup, bu yapraklarda konu ile ilgili grup üyelerinin birbirlerini çalıştırmalarına imkan verecek sorular oluşturulmuştur. Çalışma yaprakları her öğrenciye birer adet verilerek, öğrencilerden çalışma yapraklarındaki soruları birlikte yanıtlamaları ve her iki hafta sonunda yapılacak ünite sınavına birbirlerini hazırlamaları istenmiştir. Çalışma yapraklarında gruplarda öğrencilerin çözemediği soruları öncelikle grup olarak tartışarak çözmeleri istenmiş, eğer yine de çözemiyorlarsa öğretim elemanına başvurmaları önerilmiştir. Öğrencilerin uygulanan ön testten aldıkları başarı puanları başlangıç puanı olarak kabul edilmiş ve ünite sınavlarından elde ettikleri puanlar, başlangıç puanlarından çıkarılarak katkı puanları elde edilmiştir. Altı haftalık uygulamadan sonra, en başarılı grup sınıfa takdim edilerek ödüllendirilmiştir.

Araştırmanın kontrol grubunu oluşturan öğrencilere ise öğretmenin etkin olduğu geleneksel yöntem uygulanmıştır. Bu yöntemin uygulanması sırasında sınıfta sıra sistemi korunmuş ve derslerin nasıl işleneceği öğrencilere duyurulmuştur. Derslerde öğrencilere anlayamadıkları yerlerde sorular sormalarına izin verilmiş, gerektiğinde sınıfça konular tartışılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre, deney grubunun ön test-son test aritmetik ortalaması, kontrol grubunun ön test-son test aritmetik ortalamasına göre 9,43'lük bir artış göstermiştir. Bu da sonuçta iki grup arasında 8,02'lik bir fark olmasına yol açmıştır. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak, işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre coğrafya öğretiminde akademik başarıyı arttırmada daha etkili olduğu bulunmuştur (Sezer ve Tokcan , 2003).

İşbirlikli öğrenme tekniklerinden biri olan “Birleştirme I” tekniğinin Sosyal Bilgiler derslerinde öğrenci başarısına etkisinin araştırıldığı bir çalışmada, deneysel desenlerden ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırma 2006 yılında Bursa’da gerçekleştirilmiş ve araştırmanın örneklemini Bursa Altıparmak Fethi Açıncı ilköğretim Okulunun dördüncü sınıflarında öğrenim görmekte olan 32 erkek ve 26 kız olmak üzere toplam 58 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada kullanılan işbirlikli öğrenme yönteminin deney grubuna uygulanması, yıllık planlara

uygun olarak 15 Mayıs 2006- 09 Haziran 2006 tarihleri arasında, toplam dört haftalık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. İlgili ünite, deney grubundaki öğrencilere araştırmacılar tarafından işbirlikli öğrenme yöntemiyle, kontrol grubuna ise sınıf öğretmenleri tarafından geleneksel yöntemle verilmiştir.

Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı sınıfta öğrencilerin akademik başarılarındaki artışın geleneksel öğretim yapılan sınıfa göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. İşbirlikli öğrenme yönteminin etkililiği bu araştırma ile de desteklenmiştir (Avşar ve Alkış, 2007).

Farklı başarı düzeyindeki öğrenciler üzerinde uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin ve geleneksel öğrenme yönteminin, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde nasıl bir etki gösterdiğini belirlemek üzere gerçekleştirilen bir araştırma, 1997-1998 eğitim öğretim yılında Sarıtaş tarafından Denizli Raşit Özkardeş İlköğretim Okulunda öğrenim gören dördüncü sınıflar üzerinde uygulanmıştır. Araştırmanın deney grubu 46 öğrenciden, kontrol grubu ise 45 öğrenciden oluşmuştur. Deney ve kontrol grubu belirlendikten sonra her iki grupta bulunan öğrenciler arasından başarılı ve başarısız öğrenciler bir yıl önceki karne notlarına bakılarak belirlenmiştir. Deney sırasında deney grubuna işbirlikli öğrenme yöntemleri, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemleri dört hafta süreyle uygulanmıştır. Araştırmada öğrencilerin başarılarını ölçmek için Matematik başarı testi hazırlanmıştır. Araştırma sonuçları, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları ile, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarıları arasında deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu araştırma deney grubunda uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin başarısız öğrencilerin başarı düzeyini arttırmada oldukça etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır (www.egitimdergi.pamukkale.edu.tr/makale/sayi6.html-12k).

İlköğretim düzeyinde İngilizce dersinde, işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini karşılaştırmak üzere gerçekleştirilen bir araştırma, 2002-2003 eğitim öğretim yılında Elazığ Vali Tevfik Gür İlköğretim Okulu 7. sınıflarında öğrenim gören 32 deney, 32 kontrol olmak üzere toplam 64 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak 70 soruluk bir başarı testinin uygulandığı araştırmada denel işlemlerin programlı bir

şekilde uygulanmasını sağlamak üzere, her derse ait ders planı geliştirilmiş ve uygulama sırasında planların dışına çıkılmamıştır. Denel işlemler, toplam beş hafta boyunca, haftada iki gün, toplam 18 ders saati içinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna, işbirlikli öğrenme tekniklerinden biri olan Birleştirme II tekniği uygulanırken, kontrol grubunda ise çalışmalar geleneksel öğretim materyalleriyle yapılmıştır. 18 ders saati sonunda programa başlamadan önce uygulanmış olan ön test, öğrencilere son test olarak tekrar uygulanmıştır. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini karşılaştıran bu çalışma, işbirlikli öğrenme yöntemi lehine anlamlı bir farkın bulunduğunu ortaya koymuştur (Gömleksiz ve Onur, 2005).

İşbirlikli Öğrenme ve Fen Bilimleri. Başarısı

İlköğretim 7. sınıf matematik öğretiminde, etkin öğrenme yöntemleri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısı üzerine etkisini karşılaştırmayı hedefleyen bu araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Balıkesir ilinin Dursunbey ilçesinde merkeze bağlı Sabahattin Gündür İlköğretim Okulu'ndaki 20 deney, 22 kontrol grubu olmak üzere toplam 42 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grupları yansız atama yöntemi ile belirlenmiş, deneyin başında ve sonunda başarının ölçülmesi amacıyla ön test ve son test olarak OKS sınavında sorulmuş olan çember ve daire ile ilgili 15 soru kullanılmıştır.

Deney grubunda bulunan öğrenciler, araştırmacı tarafından hazırlanan “pi sayısı ve çemberin çevresi” ve “dairenin alanı” ile ilgili etkin öğrenme etkinliklerini beş ders saati süresince, sınıf içinde üçerli grup çalışması yaparak uygulamışlardır. Öğrenciler etkinlikleri, araştırmacı tarafından geliştirilen çalışma yaprağı üzerinde grup çalışması yaparak, gerektiğinde öğretmenin yönlendirmesini alarak kendileri uygulamışlardır.

Kontrol grubundaki öğrencilere de yine “pi sayısı ve çemberin çevresi” ve “dairenin alanı” ile ilgili konular geleneksel ders anlatma yöntemi kullanılarak anlatılmıştır. Öğretmen tahtada dersi anlatmış, formülleri vermiş, birkaç örnek çözmüş, sorusu olan öğrenciler olduğunda sorularını cevaplamış ve ders sonunda çözmeleri için alıştırma vermiştir. Etkinlikler sonunda uygulanan son test ile

deney ve kontrol gruplarının matematik başarıları arasında fark olup olmadığı incelenmiştir.

Uygulama sonunda ortalama puanların farkı incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin matematik başarı puanlarındaki artış ile kontrol grubundaki öğrencilerin matematik başarı puanlarındaki artış karşılaştırılmış ve deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bir başka anlatımla, araştırma sonuçları ilköğretim yedinci sınıf matematik öğretiminde, etkin öğrenme yönteminin geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğunu göstermiştir (Gür ve Seyhan, 2006).

Bir başka çalışmada da, deneme modeli kullanılarak “Maddenin Yapısı” ünitesinin işlenmesinde, işbirlikli öğrenme yöntemi, soru-cevap yöntemi, grup ve sınıf tartışması yöntemlerinin kullanılmasının, öğrenci başarısına bir etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışmanın deney grubu 1998-1999 öğretim yılında Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesinde ikinci sınıf I. ve II. Öğretim Kimya öğretmenliği programına devam eden toplam 42 öğrenciden, kontrol grubu ise aynı öğretim yılında aynı fakültenin 4.sınıf öğrencisi olan 46 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma sonuçları, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre değerlendirme sorularına yanıt verme başarısının, düz anlatım ile derslerin işlendiği gruba göre istatistiksel olarak daha yüksek olduğunu göstermiştir (Nakiboğlu, 2001).

Matematik öğretimine yönelik bir araştırma, işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden Bilgi Değişme Tekniğinin (BDT) öğretmen merkezli geleneksel öğretim yöntemine göre öğrencinin akademik başarıları ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Deneysel nitelikli bu çalışmada ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmış ve araştırma biri deney grubu biri de kontrol grubu olmak üzere iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, 200-2001 öğretim yılının ikinci döneminde Eskişehir il merkezindeki bir ilköğretim okulu yedinci sınıfa devam eden 54 öğrenci oluşturmuştur. Deney ve kontrol grupları yansız atama yöntemiyle belirlenmiştir. Deneysel çalışma dört hafta sürmüş ve çalışma ders öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi deneyin başında ön test, deneyin sonunda da son test olarak uygulanmıştır. Son testin uygulanmasından

üç hafta sonra aynı test öğrenmenin kalıcılığını sınamak amacıyla her iki grupta tekrar uygulanmıştır.

Araştırma sonunda Matematik dersinde işbirlikli öğrenme yöntemiyle öğrenen öğrencilerin toplam öğrenme başarıları ile öğretmen merkezli geleneksel öğrenme yöntemiyle öğrenen öğrencilerin toplam öğrenme başarıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak deney grubu öğrencilerinin son test kalıcılık düzeyi ortalama puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür (Tanışlı ve Sağlam, 2006).

Matematik öğretimine yönelik bir başka çalışma, işbirlikli öğrenme yöntemi ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin genel matematik konularında dizi ve seriler konusunda akademik başarı ve hatırd tutma üzerindeki etkilerini incelemek üzere, 2001-2002 eğitim öğretim yılının birinci döneminde Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinden toplan 62 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar deneysel durumu kontrol etmek amacıyla, deney ve kontrol grubu olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Deney grubu 30, kontrol grubu 32 öğrenciden oluşturulmuştur. Araştırmada ölçme aracı olarak yedi çoktan seçmeli, 12 doğru yanlış ve bir tanede klasik soru olmak üzere 20 sorudan oluşan dizi ve seri başarı testi kullanılmıştır. Bu test katılımcılara ön test ve son test olarak uygulanmış ve aynı test uygulamanın bitiminden iki ay sonra hatırd tutma testi olarak tekrar uygulanmıştır. Her iki grupta dört hafta, toplam 16 ders saati ders işlenmiştir. Yapılan değerlendirme sonunda, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki katılımcıların başarı testinde işbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney grubundaki katılımcılardan daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Fakat hatırd tutma testinde daha önce kontrol grubunun lehine olan anlamlı fark ortadan kalkmıştır (www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK-5/b-kitabi/PDF/matematik/Bildiri/t213DA.pdf).

İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelendiği bir araştırma, 2004-2005 öğretim yılında Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesinde yürütülmüştür. Araştırmada, deney ve kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. 2004-2005 öğretim yılı birinci yarıyılında Kırşehir Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği birinci sınıfında okuyan 210 öğrenciden bir deney bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Ders olarak, Fizik II Dersi laboratuvarı seçilmiş ve

uygulama Elektrik ünitesinin işleneceği haftaları kapsamıştır. Araştırmada işbirlikli öğrenme tekniklerinden Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (ÖTTB) tekniğinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda, her iki grup öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ön test- son test puanları arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri son test puanları arasındaki ilişki incelenmiş, deney grubundaki öğrencilerin lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Bu sonuç, işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğrenme yöntemine göre bilimsel süreç becerilerini kazandırma yönünden daha başarılı olduğunu göstermektedir (Bozdoğan ve diğer., 2006).

İşbirlikli Öğrenme ve Benlik Algısı

Özkal (2000) çalışmasında, işbirlikli öğrenmenin geleneksel öğretimin sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve benlik kavramları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmanın bulgularında işbirlikli öğrenmenin geleneksel öğretime göre sosyal bilgiler öğretiminde daha başarılı olduğu saptanmıştır. İşbirlikli öğrenme yöntemi ve geleneksel öğrenme yönteminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıları, öğrencilerin cinsiyetleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. “Birlikte Öğrenme” tekniği, geleneksel öğretime göre sosyal bilgiler başarıları, benlik ve tutum üzerinde daha etkilidir.

Bir diğer çalışmada, ilköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yer alan “Güzel yurdumuz Türkiye” ünitesinin öğretiminde işbirlikli öğrenme ile küme çalışması yönteminin; öğrencilerin erişileri, öğrenilenlerin kalıcılığı ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırma 1999-2000 öğretim yılı güz döneminde Diyarbakır Gazi İlköğretim Okuluna devam eden toplam 74 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Uygulama başında öğrencilerin erişi düzeyini belirlemek üzere uygulanan ön test, uygulama sonunda her iki gruba da son test olarak uygulanmıştır. Deney 30.12.1999 ve 28.01.2000 tarihleri arasında yapılmış ve ünitenin işlenmesi için toplam 20 ders saati ayrılmıştır. Araştırma sonunda, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile küme çalışması yönteminin uygulandığı kontrol grubunun uygulama sonunda tutum puanları arasında anlamlı

fark saptanmış ve işbirlikli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin tutumlarının olumlu yönde gelişmesinde daha etkili olduğu görülmüştür. İşbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney grubu ile küme çalışması yönteminin uygulandığı kontrol grubunun son test erişim puanları ve öğrenilenlerin kalıcılığına ilişkin puanları arasında anlamlı fark gözlenmiş ve burada da işbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilerin son test puanlarının ve öğrenilenlerin kalıcılığına ilişkin puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır (Oral, 2000).

Altıparmak ve Nakipoğlu, Biyoloji öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin İzmir Buca Anadolu Lisesi 2. sınıf öğrencilerinin (n=80) laboratuvara yönelik tutumları ve laboratuvar derslerindeki başarıları üzerine etkilerini incelemiştir. Araştırma deseni, laboratuvar öğretiminde deneysel koşullarda, deney ve kontrol gruplarının oluşturulduğu ve bu iki grubun karşılaştırıldığı, ön test, son test desendir. Her laboratuvar dersi için işbirlikli öğrenme yöntemine ait modül uygulanmış ve uygulama sonunda tutum ölçeği ve başarı testi uygulanarak veriler elde edilmiştir. Araştırma toplam dört hafta sürmüş, veriler laboratuvar çalışmalarına ilişkin tutum ölçeği ve başarı testi ile toplanmıştır. 50 sorudan oluşan tutum ölçeği lise 1, lise 2 ve Lise 3 öğrencilerine (n=150) uygulanmış ve Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,82 olarak elde edilmiştir. 20 sorudan oluşan ve aynı öğrenciler üzerinde uygulanan başarı testinin KR-20 güvenirlik katsayısına bakılmış ve 0,88 değeri bulunmuştur. Araştırma sonunda, öğrencilerin laboratuvar çalışmalarına yönelik tutumlarında anlamlı bir fark elde edilememiş, ancak öğrenci başarıları yönünden deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (Altıparmak ve Nakipoğlu, 2005).

İşbirlikli öğrenme öz güven ilişkisine yönelik bir araştırma, İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin duyuşsal öğrenmelerine etkilerini ortaya çıkarmak amacıyla Karadeniz Ereğli de, Atatürk İlköğretim Okulunda sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri nitel ve nicel araçlarla toplanmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak gözlem ve açık uçlu görüşme soruları, nicel veri toplama aracı olarak da başarı testi ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Denel işlem sonucunda, deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerine uygulanan başarı testi ile tutum ölçeği son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca, araştırma esnasında deney grubu öğrencilerinin öz güvenlerinin arttığını ve derse daha çok katıldıkları gözlenmiştir (Arslan ve Yanpar, 2004).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli²⁰, evren²¹ ve örneklem²², veri toplama aracı ve verilerin çözümleme teknikleri üzerinde durulmuştur. Önce genel olarak araştırma modeli irdelenmiş, ardından evren ve örneklem başlığı altında örnekleme oluşturan katılımcı grubu yapısı açıklanmıştır. Daha sonra da sırasıyla, veri toplama araçları, deney deseni, deney planı ve denel işlemler açıklandıktan sonra, veri çözümünde kullanılan teknikler anlatılmıştır.

Araştırma Modeli

Araştırmada deneysel modellerden “Ön test-Son test Kontrol Gruplu Model” kullanılmıştır. Model uygulaması 2005-2006 öğretim yılında Hv. Astsb. MYO’nun on *B Kuru* (Pre-Intermediate)²³ sınıfı üzerinde yapılmış ve gruplar raslantısal olarak oluşturulmuştur.

Deney Deseni

Deney grubu öğrencileri, 27 Şubat-10 Mart 2006 tarihleri arasında iki hafta süresince etkin öğrenme uygulamasına hazırlanmış, daha sonra 13 Mart 2006 tarihinde kontrol ve deney gruplarına yabancı dil benlik algısı ölçeği ve İngilizce okuduğunu anlama testi ön test olarak uygulanmıştır. Deney grubu öğrencilerine 13 hafta süreyle işbirlikli öğrenme, kontrol grubu öğrencilerine ise geleneksel öğretim

²⁰ Araştırma modeli, “...araştırma amacına uygun ve ekonomik olarak, verilerin toplanması ve çözümlenebilmesi için gerekli koşulların düzenlenmesi” dir (Selltiz, Jahoda, Deutsch ve Cook, 1959 – Karasar,1995 içinde).

²¹ Evren, araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanlar bütünüdür (Karasar,1995). Çalışma evreni araştırmacının, ya doğrudan gözleyerek ya da ondan seçilmiş bir örnek küme üzerinde yapılan gözlemlerden yararlanarak, hakkında görüş bildirebileceği evrendir (Karasar,1995).

²² Örneklem belli bir evrenden, belli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümedir (Karasar,1995).

²³ *B Kuru* : Genel lise ve meslek lisesi mezunu olup, orta öğrenimleri süresince İngilizce hazırlık sınıfı eğitimi almamış birinci sınıf öğrencilerine eğitim-öğretim yılı başında yapılan ALCPT düzey belirleme sınavından 35 puan ve üzeri alan öğrencilerden oluşur.

yöntemi olan Yeni ALC uygulanması planlanmıştır. 2005-2006 öğretim yılının ikinci yarıyılının son haftası kontrol ve deney grubu öğrencilerine yabancı dil benlik algısı ölçeği ve İngilizce okuduğunu anlama testi son test olarak uygulanmıştır. 13 Mart 2006 tarihinde başlayan uygulama sürecinde, deney grubu öğrencilerine yapılacak olan uygulamalar ayrıntılı ders planları halinde hazırlanmıştır. Örnek ders planları EK-4 olarak raporun sonunda sunulmuştur.

Tablo 3.1
Araştırmanın Deney Deseni

Grup	Deney Öncesi	Deney Süreci	Deney Sonrası
Deney Grubu	Yabancı Dil Benlik Algısı Ölçeği	Etkin Öğrenme Uygulaması	Yabancı Dil Benlik Algısı Ölçeği
	Okuduğunu Anlama Testi		Okuduğunu Anlama Testi
Kontrol Grubu	Yabancı Dil Benlik Algısı Ölçeği	Geleneksel Öğretim	Yabancı Dil Benlik Algısı Ölçeği
	Okuduğunu Anlama Testi		Okuduğunu Anlama Testi

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni Hv. Astsb. MYO öğrencileridir. Hv. Astsb. MYO'nun birinci sınıfında öğrenim görmekte olan 182 *B Kuru* (Pre-Intermediate) öğrencisi araştırmanın örneklemi oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcılarının, deney ve kontrol gruplarına göre cinsiyet ve lise kaynak durumu aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3.2
Deney ve Kontrol Grupları Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	Grup	n
Erkek	Deney	92
	Kontrol	90
Kız	Deney	-
	Kontrol	-

Tablo 3.2 de görüldüğü gibi, deneyin gerçekleştirildiği okulun bir askeri okul olması nedeniyle deney yalnızca erkek öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin tümü lise mezunu olup öğrenci yaş ortalaması 17 ile 19 arasında değişmektedir.

Tablo 3.3
Deney ve Kontrol Grupları Lise Kaynak Dağılımı

Grup	Lise	n
Deney	Genel	28
	Meslek	64
Kontrol	Genel	55
	Meslek	35

Tablo 3.3 de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarında öğrencilerin genel ve meslek lisesi olarak dağılımı yaklaşık olarak eşittir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler Yabancı Dil Benlik Algısı Ölçeği ve İngilizce okuduğunu anlama başarısını sınavan başarı testleri ile toplanmıştır.

İngilizce Dersine Yönelik Yabancı Dil Benlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Uygulanması

Kontrol ve deney gruplarına denel işlemlerin başında ve sonunda uygulanacak olan “İngilizce Dersine Yönelik Yabancı Dil benlik Algısı Ölçeği” araştırmacı tarafından geliştirilmiş, uzman görüşleri alınarak son şekli verilen ölçek Hv. Astsb. MYO ikinci sınıfında öğrenim görmekte olan 360 öğrenciye 19 Aralık 2005 tarihinde uygulanmıştır. Deneme ölçeğinde toplam 60 madde bulunmaktadır. Ölçeğin çözümlenmesi alan uzmanlarının katkıları ile gerçekleştirilmiş olup, uygulanan ölçeğin maddelerine cevaplayıcıların verdiği puanlar hesaplanmış ve veriler düzenlenerek SPSS programına analiz edilmek üzere girilmiştir. Yapılan faktör

analizi sonucunda 60 maddenin öz değeri 1'den büyük olan altı faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu altı faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans %60,5'dir.

Yapılan çözümlemelerde öz değer ölçütü 1 olarak alınmış ve faktör sayısı altı olarak bulunmuştur. Eigen değerleri incelendiğinde 13,94 değerine sahip birinci faktörden sonra çok önemli bir düşüş gözlenmektedir. Bu durum, ölçeğin genel bir faktöre sahip olabileceğini göstermektedir. Birinci faktör, toplam değişkenliğin %40,99'unu açıklamaktadır. Ayrıca 60 maddenin 34'ünün birinci faktör yük değerlerinin 0,488 ile 0,789 arasında değiştiği gözlenmektedir. Bu bulgu da ölçeğin genel bir faktöre sahip olduğunun kanıtıdır. Tek faktörlü ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,955 gibi oldukça yüksek bir değer çıkmıştır. Ölçeğin deneme uygulamasının ardından yapılan analizlere paralel olarak ölçek maddelerine ilişkin yapılan değerlendirmeler, ve maddelere ait özet istatistiksel veriler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3.4
Uygulanan Yabancı Dil benlik Algısı Ölçeği Maddeleri Çözümleme
Sonuçları

Madde	Ortalama Puan	Madde Yüzdesi	Ayırıcılık Gücü
3	4,08	0,82	0,49
4	3,02	0,60	0,63
6	3,56	0,71	0,57
9	2,45	0,49	0,59
10	3,11	0,62	0,61
16	3,00	0,60	0,61
17	2,55	0,51	0,57
18	3,05	0,61	0,63
19	3,15	0,63	0,76
21	3,91	0,78	0,55
24	3,04	0,61	0,72
25	3,67	0,73	0,57
26	3,54	0,71	0,63
28	2,75	0,55	0,74
30	3,32	0,66	0,46
31	2,78	0,56	0,69
32	3,66	0,73	0,51
35	3,08	0,62	0,58
36	3,27	0,65	0,70
37	3,53	0,71	0,57
38	3,49	0,70	0,64

Tablo 3.4
Uygulanan Yabancı Dil benlik Algısı Ölçeği Maddeleri Çözümleme
Sonuçları (Devamı)

Madde	Ortalama Puan	Madde Yüzdesi	Ayırıcılık Gücü
39	3,08	0,62	0,65
40	3,33	0,67	0,62
41	3,14	0,63	0,57
42	3,43	0,69	0,47
43	3,77	0,75	0,47
44	3,43	0,69	0,71
46	3,35	0,67	0,66
47	3,50	0,70	0,69
49	3,32	0,66	0,57
52	2,90	0,58	0,54
54	3,65	0,73	0,47
57	3,05	0,61	0,65
62	3,46	0,69	0,59

Yapılan çözümlmeler sonucunda elde edilen ve yukarıda maddelerine ilişkin verilerin sunulduğu, 34 maddelik yabancı dil benlik algısı ölçeği yönergesi EK-1’de, ölçeğe ilişkin örnek maddeler ise EK-2’de yer almaktadır. Ölçek 13 Mart 2006 tarihinde toplam 182 öğrenciye ön test olarak uygulanmıştır.

İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testinin Hazırlanması

Kontrol ve deney gruplarına denel işlemlerin başında ve sonunda “İngilizce Okuduğunu Anlama Testi” olarak Cambridge Üniversitesi Yerel Sınavlar Merkezi (UCLES) tarafından hazırlanan ve standart bir düzey belirleme testi olan Cambridge Preliminary English Test (PET) uygulanmıştır. PET sınavını hazırlayan Cambridge Üniversitesi Yerel Sınavlar Merkezi, 1913 yılından bu yana yabancı dil olarak

İngilizce dilinde öğrenci yeterliklerini ölçen sınavlar yapmaktadır. Bu merkez, yılda 140'dan fazla ülkede 700,000'den fazla insana sınav uygulamaktadır (UCLES,1996). Bu sınavlar hem farklı düzeylerdeki öğrencilerin, hem de İngilizce'yi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin İngilizce yeterlik düzeylerini belirlemeye yönelik toplam beş düzeyde hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılan PET sınavı ikinci düzeyde yer almaktadır. Bu sınavı hazırlayan UCLES Avrupa Dil Sınavları Birliği üyesi olup, tüm sınavlarını aşağıdaki basamakları izleyerek hazırlamaktadır.

- Soru hazırlanacak malzemenin seçimi,
- Sorularda kullanılacak malzemenin düzenlenmesi,
- Ön testin hazırlanması ve uygulanması,
- Madde analizinin yapılması,
- Madde bankasına uygun soruların alınması,
- Soru kitapçıklarının hazırlanması.

Madde analizine olanak sağlayan ön test uygulaması dünya üzerindeki orta öğretim ve yüksek öğretim düzeyinde çok farklı okulu kapsayan geniş bir yelpazede gerçekleştirilmektedir. Sınavın uygulandığı kişilerin yaş dağılımına bakıldığında, sınavı alanların %70'inin 20 yaş ve altı, %20'sinin 21-30 yaş arası, %10'unun ise 30 yaş üzerinde olduğu görülmektedir (UCLES, 2001).

Raporun sonunda örnek maddeleri EK-3 olarak sunulan bu sınav toplam beş bölümde 35 sorudan oluşmakta olup, 13 Mart 2006 tarihinde toplam 182 öğrenciye ön test olarak uygulanmıştır.

Deney ve Kontrol Gruplarının Denklığı

Deney ve kontrol gruplarının denklığı deneysel bir çalışmada kuşkusuz çok önemlidir. Uygulamanın yapıldığı okulun derslik kapasitesinin 20 öğrenci ile sınırlı olması nedeniyle deney grubuna beş, kontrol grubuna beş olmak üzere uygulamaya toplam on grup öğrenci katılmıştır. Gruplar raslantısal olarak oluşturulmuş ve deney kontrol grupları kura ile belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının denklığıne ilişkin veriler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3.5
Deney gruplarının İngilizce okuduğunu anlama başarısı ve yabancı dil benlik algısı betimsel istatistikleri

	Grup	n	$\bar{X}$	ss
Başarı ön test	1	20	18,45	4,38
	2	17	18,88	3,04
	3	20	18,30	4,88
	4	16	19,94	4,31
	5	19	20,00	4,15
	Toplam	92	19,08	4,20
Benlik algısı ön test	1	20	118,65	19,76
	2	17	111,94	34,45
	3	20	108,30	26,68
	4	16	114,38	29,13
	5	19	110,68	16,86
	Toplam	92	112,77	25,46

Tablo 3.5’de görüldüğü gibi, İngilizce okuduğunu anlama ön test uygulamalarına tüm gruplar dikkate alındığında deney grubunda 92 öğrenci katılmıştır. Gruplar arasındaki etkileşimi ortaya koymak amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3.6
Deney gruplarının İngilizce okuduğunu anlama başarısı ve yabancı dil benlik algısı varyans analizi sonuçları

		K.T.	Sd	K.O.	F	p
Başarı ön test	Gruplar arası	48,61	4	12,15	0,68	0,61
	Gruplar içi	1553,85	87	17,86		
	Toplam	1602,47	91			
Benlik algısı ön test	Gruplar arası	1226,66	4	306,67	0,46	0,76
	Gruplar içi	57777,55	87	664,11		
	Toplam	59004,21	91			

Varyans analizi sonuçlarına göre deney gruplarının İngilizce okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasında,

1. İngilizce okuduğunu anlama başarısı ön test puanları ve grup etkileşimi dikkate alınarak yapılan analizde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($p=0,61$).
2. Yabancı dil benlik algısı ön test puanları ve grup etkileşimi dikkate alınarak yapılan analizde de istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($p=0,76$).

Deney grubuna uygulanan İngilizce okuduğunu anlama becerisi ve yabancı dil benlik algısı ölçeği ön test verilerine ilişkin yapılan çözümlemeler, deney grubunu oluşturan beş grubun aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığını ve bu beş grubun bir grup gibi değerlendirilmesinin uygun olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.7
Kontrol gruplarının İngilizce okuduğunu anlama başarısı ve yabancı dil benlik algısı betimsel istatistikleri

	Grup	n	$\bar{X}$	ss
Başarı ön test	1	19	19,21	4,48
	2	18	21,28	2,80
	3	19	20,58	3,89
	4	16	20,13	4,00
	5	18	18,39	4,24
	Toplam	90	19,91	3,99
Benlik algısı ön test	1	19	113,89	17,42
	2	18	120,06	18,11
	3	19	114,21	14,79
	4	16	122,00	26,26
	5	18	108,78	26,17
	Toplam	90	115,61	20,91

Tablo 3.7’de görüldüğü gibi, İngilizce okuduğunu anlama ön test ve son test uygulamalarına tüm gruplar dikkate alındığında kontrol grubunda 90 öğrenci katılmıştır. Gruplar arasındaki etkileşimi ortaya koymak amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları tablo 3.8’de sunulmuştur.

Varyans analizi sonuçlarına göre kontrol gruplarının İngilizce okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasında,

1. İngilizce okuduğunu anlama başarısı ön test puanları ve grup etkileşimi dikkate alınarak yapılan analizde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($p=0,20$)
2. Yabancı dil benlik algısı ön test puanları ve grup etkileşimi dikkate alınarak yapılan analizde de istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($p=0,35$).

Tablo 3.8
Kontrol gruplarının İngilizce okuduğunu anlama başarıları ve yabancı dil benlik algısı tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi sonuçları

		K.T.	Sd	K.O.	F	p
Başarı ön test	Gruplar arası	93,86	4	23,47	1,52	0,20
	Gruplar içi	1313,43	85	15,45		
	Toplam	1407,29	89			
Benlik algısı ön test	Gruplar arası	1942,39	4	485,60	1,12	0,35
	Gruplar içi	36957,00	85	434,79		
	Toplam	38899,39	89			

Kontrol grubuna uygulanan İngilizce okuduğunu anlama başarı testi ve yabancı dil benlik algısı ölçeği ön test verilerine ilişkin yapılan çözümlemeler, kontrol grubunu oluşturan beş grubun aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığını ve bu beş grubun bir grup gibi değerlendirilmesinin uygun olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.9’da deney ve kontrol gruplarına ön test olarak uygulanan İngilizce okuduğunu anlama sınav sonuçlarına uygulanan t-testi sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre, deney grubu öğrencilerinin deneyin başında yapılan ön test sonuçlarına göre başarı puan ortalaması $\bar{X}=19,08$ iken, kontrol grubu öğrencilerin başarı puan ortalamaları $\bar{X}=19,91$ olmuştur. İki grup arasında kontrol grubu lehine 0,83 puanlık bir fark olmasına rağmen, bu farkın istatistiksel olarak ($t=-1,38$; $p=0,17$; $p>0,05$) anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuçlara göre geleneksel öğretim ve etkin öğrenme uygulanan grupların, ön testten aldıkları başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ve iki grubun deneyin başında başarı puan ortalamalarına göre eşit koşullarda olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.9
Etkin öğrenme yöntemi ve geleneksel öğrenme yöntemine göre öğrenen öğrencilerin ön test başarı ve benlik algısı ortalamalarının karşılaştırılması

	Grup	n	$\bar{X}$	ss	sh	t değeri	p değeri
Başarı ön test	Deney	92	19,08	4,20	0,44	-1,38	0,17
	Kontrol	90	19,91	3,98	0,42		
Benlik algısı ön test	Deney	92	112,77	25,46	2,65	-0,82	0,41
	Kontrol	90	115,61	20,91	2,20		

Tablo 3.9’da ayrıca ön test olarak uygulanan yabancı dil benlik algısı ölçeği sonuçlarına uygulanan t-testi sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre, deney grubu öğrencilerinin deneyin başında yapılan ön test sonuçlarına göre yabancı dil benlik algısı puan ortalaması $\bar{X} = 112,77$ iken, kontrol grubu öğrencilerin yabancı dil benlik algısı puan ortalamaları $\bar{X} = 115,61$ olmuştur. İki grup arasında deney grubu lehine 2,84 puanlık bir fark olmasına rağmen bu farkın istatistiksel olarak ($t = -0,82$; $p = 0,41$; $p > 0,05$) anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuçlara göre geleneksel öğretim ve etkin öğrenme uygulanan grupların, ön testten aldıkları yabancı dil benlik algıları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ve iki grubun deneyin başında yabancı dil benlik algısı puan ortalamalarına göre eşit koşullarda olduğu ortaya çıkmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının denkliğinin bir başka kanıtı da, bu gruplara ait deney başlamadan önce uygulanan, Yeni ALC serisi düzey belirleme sınavı ALCPT sınav sonuçlarıdır. Bu sınavdan elde edilen grup ortalamaları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3.10
Deney Kontrol Gruplarına Deneyin Başında Uygulanan ALCPT²⁴
Düzey Belirleme Sınav Sonuç Ortalamaları

Grup	n	$\bar{X}$	ss	sh	t değeri	p değeri
Deney	90	31,27	9,27	0,98	-0,20	0,841
Kontrol	90	31,57	10,20	1,08		

Tablo 3.10’da deney ve kontrol gruplarına İngilizce gelişim düzeylerini belirlemek amacıyla verilen ALCPT sınavı sonuçlarına uygulanan t-testi sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre, deney grubu öğrencilerinin deneyin başında yapılan ALCPT sınavı sonuçlarına göre puan ortalaması $\bar{X}=31,27$ iken, kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamaları $\bar{X}=31,57$ olmuştur. İki grup arasında kontrol grubu lehine 0,30 puanlık bir fark belirlenmiş, t-testi sonuçları bu farkın istatistiksel olarak ($t=-0,20$; $p=0,841$; $p>0,05$) anlamlı olmadığını ortaya çıkarmıştır.

Bu sonuçlara göre geleneksel öğretim ve etkin öğrenme uygulanan gruplarının, ALCPT İngilizce düzey belirleme sınavı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ve iki grubun deneyin başında ALCPT sınavı sonuçlarına göre eşit koşullarda olduğu ortaya çıkmıştır.

²⁴ Yeni ALC sisteminin bir parçası olarak öğrencilerin İngilizce öğrenmedeki başarısını izlemek amacıyla hazırlanmış olan düzey belirleme sınavı (ALCPT = American Language Course Placement Test).

Etkin Öğrenme Deney Grubu Öğretmenlerinin Eğitimi

Deney gruplarında görev alan öğretmenlerin araştırmanın odaklandığı yöntemin uygulaması konusunda yeterlikleri araştırmacı tarafından dikkate alınması gereken bir konudur. Örneğin Danimarka’da 16-19 yaş arası öğrencilerin devam ettiği bir lisede Fizik, Danimarka Edebiyatı, İngilizce ve Coğrafya derslerinde gerçekleştirilen bir araştırmada öğretmenlerin etkin öğrenme anlayışları farklı olması nedeniyle etkin öğrenme uygulanan sınıflar arasında farklı uygulamalar olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonunda, öğretmenlerin ders planlamalarını öğrencilerin bireysel gereksinimleri ve güdülenmelerine göre yapmamaları nedeniyle etkin öğrenmenin gerçekleşmediği belirlenmiştir (Stern ve Huber, 1997).

Bu nedenle çalışmamızda deney grubu öğretmenlerine etkin öğrenme uygulaması eğitici eğitimi planlanmıştır. Deney grubuna ders verecek olan öğretim elemanları aşağıda sunulan programa uygun olarak Ekim 2005-Aralık 2005 dönemi arasında eğitilmişlerdir. Ayrıca öğretmenler deney sürecinde her hafta Cuma günleri yapılan toplantılarla haftanın değerlendirmesini yapmış ve bir sonraki haftanın uygulamalarını tartışmışlardır.

Tablo 3.11
Etkin öğrenme eğitim programı

KURAM			
Hafta	S/N	Konu	Süre
1	1	Aktif Öğrenme	4 saat
	2	Aktif Öğrenmenin Kuramsal Temelleri	4 saat
	3	Öğretmen ve Öğrenci Düşünce Süreçleri	4 saat
	4	Bilişin Sosyal Temelleri	2 saat
	5	İşbirlikli Öğrenme	4 saat
	6	Benlik Algısı ve Başarı	2 saat
UYGULAMA			
2	1	Aktif Öğrenme Uygulama Örnekleri ve Sonuçları	4 saat
	2	Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon (BİOK)	2 saat
	3	Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim (BSBÖ)	2 saat
	4	Birleştirme	2 saat
	5	Akademik Çelişki	2saat
	6	Karşılıklı Öğretim	2 saat
	7	Aktif Öğrenmede Kullanılabilecek Öğretimsel İşler	2 saat
	8	Tartışma	4 saat
	9	Örnek uygulamalar	-

Deney Planı

Deney Mart, Nisan, Mayıs, Haziran aylarında etkin öğrenme ve geleneksel öğretim gruplarında ayrı ayrı haftada dört kez ve 14 ders saati olmak üzere İngilizce derslerinde yapılmıştır. Bütün gruplarda aynı ders kitabı kullanılmıştır.

Tablo 3.12
İşlenen Konular,Uygulanan Yöntem-Teknikler ve Yapılan Etkinliklerin
Ders Sürelerine Dağılımı

Tarih	Süre	Konu Adı	Uygulanan Yöntem- Teknikler, Yapılan Etkinlikler
13-17 Mart 2006	20'+40'	Past Perfect Progressive , Making observations and judgements about people, Physical and Character Descriptions, Linking Verbs	Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim, birlikte öğrenme, Doğru mu, Yanlış mı?, şiir yazma
20-24 Mart 2006	20'+40'	Physical and Character Descriptions,Linking Verbs, Who wins the argument?(<i>okuma</i> <i>parçası</i>), If Clauses, Positive /Negative Addition (too/so, either/ neither)	Doğru mu, Yanlış mı?, şiir yazma, Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon, Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim, Doğru mu, Yanlış mı?
27-31 Mart 2006	20'+40'	Past Passive Voice, If Clauses (Unreal Present Conditional), Agreement/ Disagreement, Tag Questions	Şiir yazma, Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim, akademik çelişki, şiir yazma
03-07 Nisan 2006	20'+40'	The force of the wind broke all of the windows in the hotel. (<i>okuma</i> <i>parçası</i>), Telling about past personal experiences, Causatives (<i>have, make, get</i>), perfect modals (<i>may have, might</i> <i>have, could have, must</i> <i>have, should have</i>), adjective clauses with object pronouns (<i>whom,</i> <i>which, that</i>)., family relationships	Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon, rol yapma, şiir yazma, kart eşleştirme.

Tablo 3.12
İşlenen Konular,Uygulanan Yöntem-Teknikler ve Yapılan Etkinliklerin
Ders Sürelerine Dağılımı (Devamı)

10-14 Nisan 2006	20'+40'	He Tried to Convince Me (okuma parçası), If clauses Past Unreal Conditionals, perfect modals (<i>may have, might have, could have, must have, should have</i>)	Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon, Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim, şiir yazma,
17-21 Nisan 2006	20'+40'	A Volunteer (okuma parçası), Wish (Unreal Past Situations), Quantities and amounts, Present progressive passive (<i>is being done</i>), past progressive passive (<i>was being done</i>)	Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon, şiir yazma, rol yapma,
24-28 Nisan 2006	20'+40'	Automobile systems, More about Automobiles (okuma parçası), quantifiers: little, few, much, many	Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim, rol yapma, Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon, şiir yazma
08-12 Mayıs 2006	20'+40'	Restrictive Adjective Clauses, Innocent or Guilty? (okuma parçası), suffix –ness, Requesting and asking for assistance	Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim, Doğru mu, Yanlış mı?, şiir yazma, rol yapma
15-19 Mayıs 2006	20'+40'	A Guy Named Gus (okuma parçası), emphatic DO, The New Recruits (okuma parçası), Model Review (can, was/were going to, be unable to, had better)	Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon, şiir yazma, Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim

Tablo 3.12
İşlenen Konular,Uygulanan Yöntem-Teknikler ve Yapılan Etkinliklerin
Ders Sürelerine Dağılımı (Devamı)

22-26 Mayıs 2006	20'+40'	Question-word-questions, Composition of matter (okuma parçası), Pen Pals (okuma parçası), The suffixes -ward and -ern	Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim, Doğru mu, Yanlış mı?, Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon, Doğru mu, Yanlış mı?
29 Mayıs- 02 Haziran 2006	20'+40'	The Gerund as Direct Object, Book review, He Tried to Convince Me 8okuma parçası)	Şiir yazma, Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim, Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon
5-9 Haziran 2006	20'+40'	Past Perfect and Past Perfect Progressive in Indirect Speech, Water (okuma parçası), The Digestive System okuma parçası)	Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim, Doğru mu, Yanlış mı?, Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon

Denel İşlemler

2005-2006 Eğitim-Öğretim yılının ikinci yarısının ilk haftasının içinde kontrol ve deney gruplarına yabancı dil benlik algısı ölçeği ve İngilizce okuduğunu anlama başarı testi uygulanmıştır. Deney grubu öğrencileri, ilk iki hafta süresince etkin öğrenme uygulamasına hazırlanmış, daha sonra 13 hafta süreyle deney grubu öğrencilerine işbirlikli öğrenme, kontrol grubu öğrencilerine ise geleneksel öğretim yöntemi olan Yeni ALC uygulanmıştır. 2005-2006 öğretim yılının ikinci yarısının son haftası kontrol ve deney grubu öğrencilerine yabancı dil benlik algısı ölçeği ve İngilizce okuduğunu anlama başarı testi son test olarak uygulanmıştır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen denel işlemler aşağıda sıralanmıştır.

1. Etkin öğrenmeye yönelik çeşitli alıştırmalar (Grup kurallarını belirleme, grup görevlerinin tanımı, takım çalışmalarının önemi ile ilgili tartışma, eğitsel oyunlar).
2. Hazırlıklar tamamlandı ve deneye başlandı.
3. Konuların uygulanması sırasında işbirlikli öğrenme tekniklerinden Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim, Akademik Çelişki ve Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon ile etkin öğrenme tekniklerinden şiir yazma, rol yapma, Doğru mu? Yanlış mı? tekniği ve kart eşleştirme tekniği kullanılmıştır.
4. Deney süresince katılımcılar araştırmacı tarafından hazırlanan ders planlarına göre çalışma yaprakları üzerinde çalışmışlardır.
5. 13 haftalık uygulama süresinin başında okuduğunu anlama başarısını ölçmek üzere bir ön test verilmiş, aynı test deney sonunda son test olarak verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yabancı dil benlik algılarındaki değişimi ölçmek üzere bir yabancı dil benlik algısı ölçeği ön test ve son test olarak verilmiştir.

Deney Süresince Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Denel işlemler sırasında deney grubuna uygulanan yöntem, teknik ve öğretimsel işler aşağıda açıklanmıştır.

a) Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim Tekniği

1. Öğrencilerin öğretilen konuyla ilgili soru hazırlaması, birbirlerinin yaptığı çalışmaları düzeltmesi ve sınıfta tartışmaya yer verilmesi yoluyla öğretimin etkililiğini arttırmak amacıyla uygulanmıştır.
2. Dörder kişilik gruplar oluşturulmuştur.
3. Grup üyelerine okuyucu, malzemeci, özetleyici, sözcü, güdüleyici, bağ kurucu görevleri verilmiştir.
4. Her gruba birer adet çalışma yaprağı dağıtılmıştır.
5. Öğrencilerden ilgili konuyu kendi başlarına sessizce gözden geçirmeleri istenmiştir.
6. Öğrencilerden okudukları konu ile ilgili birer adet soru çıkararak cevapları ile birlikte defterlerine yazmaları istenmiştir.
7. Öğrenciler hazırlanan bireysel soruları grup içinde birbirlerine sorarak tartışmıştır.
8. Hazırlanan grup sorularının grup tarafından seçilen postacı rolündeki öğrenci tarafından diğer gruba gönderilmiştir.
9. Gruplardan hep birlikte kendilerine gelen soruları yanıtlamaları istenmiştir. (Yazılı ve Sözlü olarak)
10. Önceden belirlenen kriterlere göre, grupların ve öğrencilerin yanıtlarının değerlendirilmiştir.

b) Akademik Çelişki Tekniği

1. Öğrencilere bilgi edindirmenin yanı sıra; düşünme, araştırma ve tartışma becerilerini kazandırmak amacıyla uygulanmıştır.
2. Dörder kişilik gruplar oluşturulmuştur.
3. Grup üyelerine okuyucu, malzemeci, özetleyici, sözcü, güdüleyici, bağ kurucu görevleri verilmiştir.
4. Her grup üyesine birer adet A-4 kağıt dağıtılmıştır.
5. Öğrenciler kendi başlarına verilen çelişki durumunu okumuştur.
6. Her öğrenci çelişki durumuna ilişkin önerilerini gerekçeleri ile birlikte hazırlamıştır.
7. Önerilerin grup üyeleri arasında paylaşılmıştır.
8. Grup gerekçeleri hazırlanmıştır.

9. Grup sözcüleri, sunulan çelişkiye ilişkin savundukları görüşü gerekçeleri ile birlikte açıklamıştır.
10. Gruplar karşı görüş bildirmiştir (İşlem tüm gruplar görüşlerini açıklayana kadar devam etmiştir).
11. Çelişkiye ilişkin çözüm kararı gizli oylama yapılarak belirlenmiştir.
12. Grup gerekçeleri yazılı olarak toplanmıştır (Grup üyelerinin isimlerinin yazılı olmasına dikkat edilmiştir).

c. Doğru mu? Yanlış mı? Tekniği

1. Öğrencilerin öğrenilenler hakkında düşüncelerini, bilgilerini paylaşmaları ve değerlendirme yapmaları amacıyla uygulanmıştır.
2. Dörder kişilik gruplar oluşturulmuştur.
3. Grup üyelerine okuyucu, malzemeci, özetleyici, sözcü, güdüleyici, bağ kurucu görevleri verilmiştir.
4. Gruplara beşer adet (Her grup üyesine birer adet, grup için de bir adet), öğrencilerin doğru/yanlış olarak işaretlemeleri gereken cümleleri içeren çalışma yaprakları dağıtılmıştır.
5. Öğrenciler kendi başlarına sessizce verilen cümleleri okuyarak doğru ya da yanlış olarak işaretlemiştir.
6. Her öğrenci yanlış olan cümleler için doğru yanıtları/gerekçeleri yazmıştır.
7. Yanıtlar ve gerekçeler grup üyeleri arasında paylaşılmıştır.
8. Grupların ortak yanıtları ve gerekçeleri oluşturulmuştur.
9. Grupların yanıtları ve gerekçeleri sınıfa sunulmuştur.
10. Önceden belirlenen kriterlere göre, grupların ürünleri değerlendirilmiştir.

ç. Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniği

1. Grupların derse ilgisini sağlamak, okuma parçalarının yorumlanması ve çıkarım yapılmasını sağlamak amacıyla uygulanmıştır.
2. Dörder kişilik gruplar oluşturulmuştur.
3. Öğrenciler okuma parçasını önce sessizce, içinden okumuştur.
4. Grup üyeleri daha sonra parçayı sırayla ve sesli olarak okumuş, telaffuz hatası yaptığında arkadaşları tarafından uyarılmış ve hatası düzeltilmiştir.

5. Okuma işlemi bittikten sonra öğretmen parçayla ilgili hazırladığı soruları projeksiyon cihazıyla perdeye yansıtmıştır.
6. Öğrenciler kendilerine verilen A4 kağıdı üzerine hep beraber tartışarak soruların kendilerine göre doğru yanıtlarını yazmıştır.
7. Öğretmen her grup üyesinin bir soruyu yanıtlamasını istemiştir. Öğrenci önce yansındaki soruyu, ardından grubun yanıtını okumuştur.
8. Öğretmen öğrencinin soru ve yanıt okuması sırasında varsa telaffuz hatalarını düzeltmiş, öğrencinin yanıtı konusunda emin olup olmadığını başka sorularla kontrol etmiştir (*Emin misin? Başka bir yanıt verilebilir mi? gibi*). Ama soruların yanıtlarını doğrudan vermez. Bu sayede diğer grupların da yanıtlarını okumak için bir amaçları olur.
9. Bütün gruplar soruların yanıtlarını tek tek okuduktan sonra öğretmen soruların olası cevap anahtarını perdeye yansıtmıştır. Yanıtlara olumlu, olumsuz verilebilecek tepkileri değerlendirilmiş, ve anlaşılmayan bir yanıt varsa açıklama yapılmıştır.

d. Şiir Yazma Tekniği

1. Öğrencilerin öğrenilenleri ürettikleri dizelerle tekrar üretmeleri ve öğrenilenlerin paylaşılması amacıyla uygulanmıştır.
2. Dörder kişilik gruplar oluşturulmuştur.
3. Grup üyelerine okuyucu, malzemeci, özetleyici, sözcü, güdüleyici, bağ kurucu görevleri verilmiştir.
4. Her grup üyesine birer adet A-4 kağıt dağıtılmıştır.
5. Öğrencilerden ilgili konuyu kendi başlarına sessizce gözden geçirmeleri istenmiştir.
6. Her öğrenci verilen A-4 kağıdına okudukları konu ile ilgili bir dize yazmıştır.
7. Yazılan dize diğer grup üyesine verilmiştir.
8. Her öğrenci aldığı kağıtta yer alan dizeye bir dize eklemiştir.
9. Yazılan dize diğer grup üyesine verilmiştir.
10. Her öğrenci aldığı kağıtta yer alan dizeye bir dize eklemiştir (İşlem dörtlük tamamlanan kadar devam eder).
11. Grup tarafından bir dörtlük düzeltilerek “grup dörtlüğü” olarak seçilmiştir.
12. Hazırlanan dörtlüklerin grup sözcüleri tarafından sınıfa sunulması.

13. Önceden belirlenen kriterlere göre, grupların şiirlerinin değerlendirilmesi

e. Rol Yapma Tekniği

1. Öğrencinin , gerçek rolünden ve duygularından sıyrılıp öğrendiklerini kendine verilen rol ile ortaya koyması amacıyla uygulanmıştır.
2. Dörder kişilik gruplar oluşturulmuştur
3. Grup üyelerine okuyucu, malzemeci, özetleyici, sözcü, güdüleyici, bağ kurucu görevleri verilmiştir.
4. Her grup üyesine birer adet A-4 kağıdı ve bir adet market broşürü dağıtılmıştır.
5. Öğrenciler kendilerine verilen broşürü incelemiştir.
6. Her grubun kendilerine verilen 20 YTL. ile on kişilik bir doğum günü partisi için alışveriş listesini, malzemeleri ve bu malzemelerin miktarlarını tartışarak oluşturması istenmiştir.
7. Grup listeleri sunulmuştur (Listeler A-4 kağıtlarına yazılacak).
8. Grup listelerine göre partiye gelecekler oylama yapılarak belirlenmiştir.
9. En çok oy alan liste belirlenmiştir.

f. Kart Eşleştirme Tekniği

1. Öğrenilenlerin gözden geçirilmesi ve kalıcılığının artırılması amacıyla uygulanmıştır.
2. Öğrenciler iki gruba ayrılmıştır.
3. Grup üyelerine kartları dağıtılmıştır.
4. Grup üyelerine kendilerine gelen kartlarla ilgili hazırlık yapmaları için belli bir süre tanınmıştır.
5. Öğrenciler sınıf içinde dolaşarak ve karşılaştıklarıyla konuşarak ellerindeki kartın eşini aramıştır.
6. Kartları eşleştirenler gerekçelerini hazırlamıştır.
7. Kart numaraları rasgele söylenerek, numarası söylenenler kendi kartlarının içeriğini ve hazırladıkları gerekçeleri sınıfa sunmuştur.
8. Önceden belirlenen kriterlere göre, grupların ve öğrencilerin yanıtları değerlendirilmiştir.

g. Birlikte Öğrenme Tekniği

1. Grup amacı oluşturularak öğrencilerin düşüncelerini paylaşmaları amacıyla uygulanmıştır.
2. Dörder kişilik gruplar oluşturulmuştur .
3. Her gruba birer adet A-4 kağıdı verilmiştir.
4. Öğretmen karakterleri gruplara paylaşmış, her gruptan kendilerine verilen karakteri tanımlayıcı cümleler kurmalarını istemiştir.
5. Grup üyeleri kendilerine verilen karakteri tanımlayıcı cümleler yazmıştır.
6. Tanımlayıcı paragraflar gruplar arasında değiştirilmiştir.
7. Grup üyeleri kendilerine verilen tanıma uygun kişiyi belirlemiştir.
8. Sonuçlar grup sözcüleri tarafından sınıfa sunulmuştur.
9. Gruplar sonuçları tartışmıştır.

Öğrencilerin çalışmalarından örnekler EK 5 olarak sunulmuştur.

Kontrol Grubunda Dersin İşlenmesi

Kontrol grubunda derslerin işlenmesinde aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir.

Sözcük Bilgisi Öğretimi

1. Öğretmen üitedeki öğretilmesi hedeflenen sözcükleri sesli olarak okumuş, öğrenciler toplu olarak sözcükleri tekrar etmiştir.
2. Hedef sözcüklerin anlamları öğretmen tarafından verilmiştir.
3. Öğrencilerden hedef sözcükleri içeren bir boşluk doldurma alıştırmalarını doldurmaları istenmiştir.
4. Öğretmenin doğru yanıtları vermesiyle alıştırma sona ermiştir.

Dilbilgisi Öğretimi

1. Öğretmen üitedeki öğretilmesi hedeflenen konuyu anlatmıştır.
2. Öğrenciler anlatılan konu ile ilgili örnek cümleler okumuştur.
3. Öğrencilerden anlatılan dilbilgisi yapısını içeren bir boşluk doldurma alıştırmalarını yapmaları istenmiştir.
4. Öğretmenin doğru yanıtları vermesiyle alıştırma sona ermiştir.

Okuma Becerisi Öğretimi

1. Öğretmen üitedeki okuma parçasını sesli olarak okumuştur.
2. Okuma parçası ile ilgili sorular sırayla öğretmen tarafından sınıfa sorulmuş ve öğrenciler söz alarak soruları yanıtlamıştır..
3. Öğretmenin doğru yanıtları vermesiyle alıştırma sona ermiştir.

Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmanın verileri iki ayrı grupta toplanmaktadır. Birinci grup deney ve kontrol gruplarına uygulanan, Cambridge Üniversitesi Local Examinations Syndicate tarafından hazırlanan standart bir İngilizce okuduğunu anlama başarısı düzey belirleme testi olan Cambridge Preliminary English Test (PET) testine ilişkin öğrencilerin dilsel yeterliliklerini gösteren verilerden, ikinci grup veri ise öğrencilerin yabancı dil benlik algılarını ortaya koymayı amaçlayan, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekle elde edilen verilerden oluşmaktadır.

Her iki grup verilerin istatistiksel çözümlemesi bilgisayar ortamında ve SPSS²⁵ paket programı kullanılarak yapılmıştır. Anlamlılık sınamalarında 0.05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Benlik algısı ölçeği ile toplanan verilerin analizi ise araştırmacı tarafından Microsoft Office 2000 Excel programı ve SPSS paket programı kullanılarak yapılmıştır. Katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Katılımcıların her maddeye verdikleri yanıtlardan oluşan puanlar ile katılımcıların İngilizce okuduğunu anlama test puanlarından oluşan çizelge SPSS programı kullanılarak analiz edilmiş ve başarı-benlik algısı ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sürecinde yapılan ölçümler sonucunda elde edilen veriler SPSS programının 13.0.1 sürümü kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırma verilerinin girişi araştırmacı tarafından, çözümleme işlemleri ise Dokuz Eylül Üniversitesi'nde görevli ölçme değerlendirme uzmanları tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada önem denetim düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir. Verilerin çözümlenmesi amacıyla aşağıdaki teknikler kullanılmıştır.

²⁵ *SPSS Programı* : Her türlü verinin çözümlenmesi ve bu verilere dayalı çizelge, grafik üreterek rapor hazırlanmasında kullanılan, karmaşık istatistiksel çözümlemeler yapmak üzere hazırlanmış bilgisayar programı (SPSS User's Guide,1999).

- Ortalama,
- Standart Sapma,
- t-testi,
- Varyans Çözümlemesi,

Araştırmada, tekrar eden durumlarda (farklı zamanlarda) iki veya daha fazla grupta meydana gelen değişmeler açısından gruplar arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tekrarlı ölçümler için iki yönlü varyans analizi yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma probleminin çözümü için toplanan verilerin istatistiksel çözümlemesi sonucunda elde edilen bulgular ile bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Bulgular alt problemlerin sırasına göre verilmiştir.

Birinci Alt Problem İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarıları, etkin öğrenme uygulamalarına ya da geleneksel öğretim uygulamalarına katılma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmişti. Araştırma denencesi; “Etkin öğrenme yönteminin uygulandığı grubun İngilizce okuduğunu anlama başarısı, geleneksel öğretim uygulanan grubun İngilizce okuduğunu anlama başarısından daha yüksektir.” biçiminde düzenlenmiştir. Araştırma denencesinde bağımlı değişken öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama testi başarıları, bağımsız değişken ise uygulanan tekniklerdir. Bu alt problemin çözümüne ilişkin bulgu ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.1’de deney ve kontrol gruplarının İngilizce okuduğunu anlama başarı testi ön test ve son test betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 4.1
Deney ve kontrol gruplarının İngilizce okuduğunu anlama başarısı betimsel istatistikleri (Tüm Grup)

	Grup	n	$\bar{X}$	ss
Başarı testi ön test	Deney	92	19,08	4,20
	Kontrol	90	19,91	3,98
	Toplam	182	19,49	4,10
Başarı testi son test	Deney	92	21,99	4,23
	Kontrol	90	21,01	4,70
	Toplam	182	21,51	4,48

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi, İngilizce okuduğunu anlama ön test ve son test uygulamalarına tüm gruplar dikkate alındığında deney grubunda 92, kontrol grubunda ise 90 öğrenci olmak üzere toplam 182 öğrenci katılmıştır. Gruplar arasındaki etkileşimi ortaya koymak amacıyla tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.2
Deney ve kontrol gruplarının İngilizce okuduğunu anlama başarı testi
tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi sonuçları (Tüm Grup)

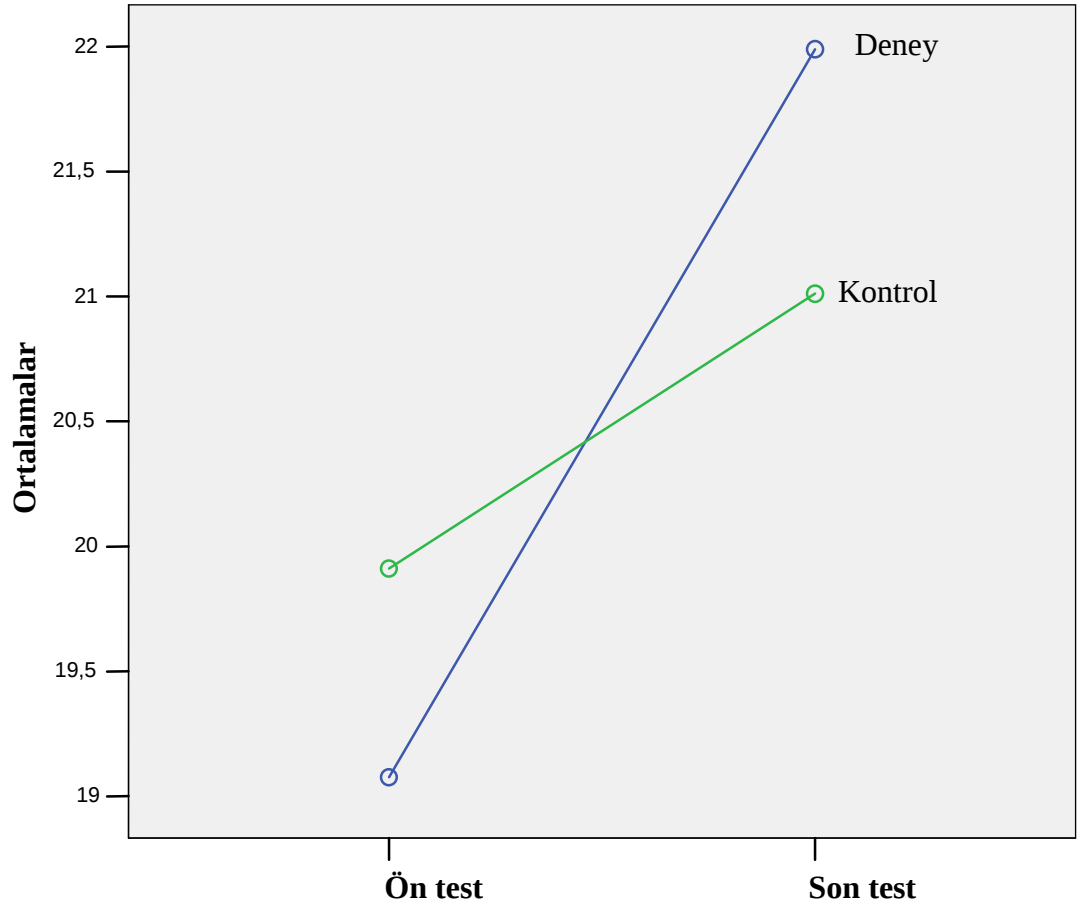
Varyans kaynağı	K.T.	Sd	K.O.	F	p
Grup	0,465	1	0,465	0,016	0,898
Başarı (ön-son test)	366,33	1	366,33	43,79	0,000*
Başarı x grup	74,77	1	74,77	8,94	0,003*
Hata (başarı)	1505,70	180	8,37		

* $p < 0.05$

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

1. Grup değişkenine bağlı olarak yapılan analizde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($p=0,898$).
2. Grup değişkenini dikkate almadan sadece başarı değişkenine bağlı olarak yapılan analizde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur ($p=0,000$).
3. Hem ön test-son test hem de deney ve kontrol grubu etkileşimi dikkate alınarak yapılan analizde de istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur ($p=0,003$).

Deney ve kontrol gruplarının İngilizce okuduğunu anlama başarı testi ortalamalarına ilişkin grafik Şekil 4.1’de verilmiştir.



Şekil 4.1. Deney ve kontrol gruplarının İngilizce okuduğunu anlama başarı testi ortalamaları

Grafikte görüldüğü gibi tüm deney ve kontrol gruplarının zamana bağlı olarak ön test-son test İngilizce okuduğunu anlama başarı puanları arasındaki fark dikkate alınarak kontrol grupları ile karşılaştırıldığında, deney gruplarında yapılan etkin öğrenme uygulamasının deney grupları üzerinde İngilizce okuduğunu anlama başarısı açısından önemli bir etki yarattığı görülmektedir.

İkinci Alt Problem İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğrencilerin yabancı dil benlik algıları, etkin öğrenme uygulamalarına ya da geleneksel öğretim uygulamalarına katılma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmişti. Araştırma denencesi: “Etkin öğrenme yönteminin uygulandığı grubun yabancı dil benlik algısı puan ortalamaları, geleneksel öğretim uygulanan grubun yabancı dil benlik algısı puan ortalamalarından daha yüksektir.” biçiminde düzenlenmiştir. Araştırma denencesinde bağımlı değişken öğrencilerin yabancı dil benlik algısı puanları, bağımsız değişken ise uygulanan tekniklerdir. Bu alt problemin çözümüne ilişkin bulgu ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.3’de deney ve kontrol gruplarının yabancı dil benlik algıları testi ön test ve son test betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 4.3
Deney ve kontrol gruplarının yabancı dil benlik algısı betimsel istatistikleri
(Tüm Grup)

	Grup	n	$\bar{X}$	ss
Benlik algısı ön test	Deney	92	112,77	25,46
	Kontrol	90	115,81	20,88
	Toplam	182	114,27	23,30
Benlik algısı son test	Deney	92	119,02	24,64
	Kontrol	90	117,99	22,63
	Toplam	182	118,51	23,60

Tablo 4.3’de görüldüğü gibi, yabancı dil benlik algısı ön test ve son test uygulamalarına tüm gruplar dikkate alındığında deney grubunda 92, kontrol grubunda ise 90 öğrenci olmak üzere toplam 182 öğrenci katılmıştır. Yabancı dil benlik algısı ortalamalarına bakıldığında deney ve kontrol gruplarında ön test ortalamalarının son test ortalamalarından düşük olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki etkileşimi ortaya koymak amacıyla tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

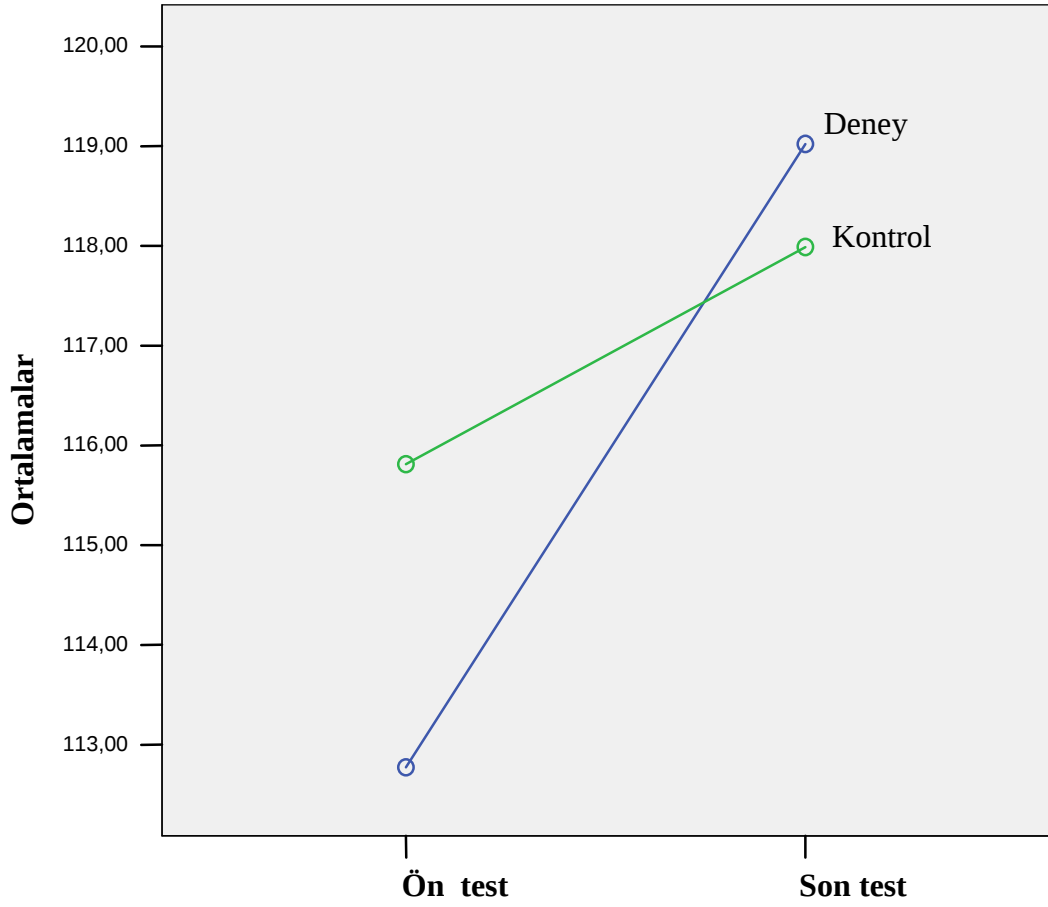
Tablo 4.4
Deney ve kontrol gruplarının yabancı dil benlik algısı tekrarlı ölçümlerde
iki yönlü varyans analizi sonuçları (Tüm Grup)

Varyans kaynağı	K.T.	Sd	K.O.	F	p
Grup	91,583	1	91,583	0,15	0,698
Benlik algısı	1615,68	1	1615,68	3,25	0,073
Benlik algısı *grup	377,22	1	377,22	0,76	0,385
Hata (benlik algısı)	89629,20	180	497,94		

Tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının yabancı dil benlik algısı düzeyleri arasında,

1. Grup değişkenine bağlı olarak yapılan analize, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($p=0,698$).
2. Grup değişkenini dikkate almadan sadece benlik algısı değişkenine bağlı olarak yapılan analizde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($p=0,073$).
3. Hem ön test-son test hem de deney ve kontrol grubu etkileşimi dikkate alınarak yapılan analizde de istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($p=0,385$).

Deney ve kontrol gruplarının yabancı dil benlik algısı ortalamalarına ilişkin grafik Şekil 4.2’de verilmiştir.



Şekil 4.2. Deney ve kontrol gruplarının yabancı dil benlik algısı ortalamaları

Grafikte görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının zamana bağlı olarak ön test-son test yabancı dil benlik algısı puanları arasındaki fark dikkate alınarak kontrol grupları ile karşılaştırıldığında, deney grubunda yapılan etkin öğrenme uygulamasının deney grubu üzerinde yabancı dil benlik algısı açısından önemli bir etki yaratmadığı görülmektedir.

Üçüncü Alt Problem İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Geleneksel öğretim ve etkin öğrenme uygulanan grupların İngilizce okuduğunu anlama başarılarında mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” biçiminde ifade edilmişti. Araştırma denencesi: “Öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarılarında mezun olunan okula göre anlamlı bir farklılık yoktur.” biçiminde düzenlenmiştir. Bu alt problemin çözümüne

ilişkin bulgu ve yorumlar aşağıda verilmiştir. Tablo 4.5’de deney ve kontrol gruplarının *kaynaklara göre* İngilizce okuduğunu anlama başarısı betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 4.5
Deney ve kontrol gruplarının *kaynaklara göre* İngilizce okuduğunu anlama başarısı betimsel istatistikleri (Tüm Grup)

Başarı testi ön test	Grup	Kaynak	n	$\bar{X}$	ss
	Deney	Genel lise	28	19,57	4,34
		Meslek lisesi	64	18,86	4,15
		Toplam	92	19,08	4,20
	Kontrol	Genel lise	55	19,95	4,11
		Meslek lisesi	35	19,86	3,82
		Toplam	90	19,91	3,98
	Toplam	Genel lise	83	19,82	4,17
		Meslek lisesi	99	19,21	4,04
		Toplam	182	19,49	4,10
Başarı testi son test	Grup	Kaynak	n	$\bar{X}$	ss
	Deney	Genel lise	28	22,68	4,76
		Meslek lisesi	64	21,69	3,98
		Toplam	92	21,99	4,23
	Kontrol	Genel lise	55	21,13	4,77
		Meslek lisesi	35	20,83	4,64
		Toplam	90	21,01	4,70
	Toplam	Genel lise	83	21,65	4,80
		Meslek lisesi	99	21,38	4,22
		Toplam	182	21,51	4,48

Tablo 4.5’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının tümü dikkate alındığında İngilizce okuduğunu anlama ön test ve son test uygulamalarına deney grubunda 28, kontrol grubunda 55 olmak üzere toplam 83 genel lise mezunu, yine 64’ü deney grubunda, 35’i kontrol grubunda olmak üzere toplam 99 meslek lisesi mezunu öğrenci katılmıştır. Uygulamalara katılan toplam öğrenci sayısı ise 182’dir. Gruplar arasındaki etkileşimi ortaya koymak amacıyla tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.6
Deney ve kontrol gruplarının kaynaklara göre İngilizce okuduğunu anlama başarıları testi tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi sonuçları (Tüm Grup)

Varyans kaynağı	K.T.	Sd	K.O.	F	p
Grup	5,497	1	5,497	0,193	0,661
Kaynak	22,268	1	22,268	0,782	0,378
Başarı	333,48	1	333,48	39,46	0,000
Başarı x kaynak	1,22	1	1,22	0,14	0,704
Başarı x grup x kaynak	0,02	1	0,02	0,00	0,958
Hata (başarı)	1504,47	178	8,45		

Birinci alt problemde gruplar arasında başarıya göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ancak hem deney hem de kontrol gruplarında yer alan ve farklı kaynaklardan gelen öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarı ortalamaları arasında kaynaklar arası farklara bakılmasına gereksinim duyulmuştur. Bu nedenle yapılan tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi sonuçlarına göre genel lise ve meslek lisesi mezunu öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasında,

1. Grup değişkenine bağlı olarak yapılan analizde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($p=0,661$).

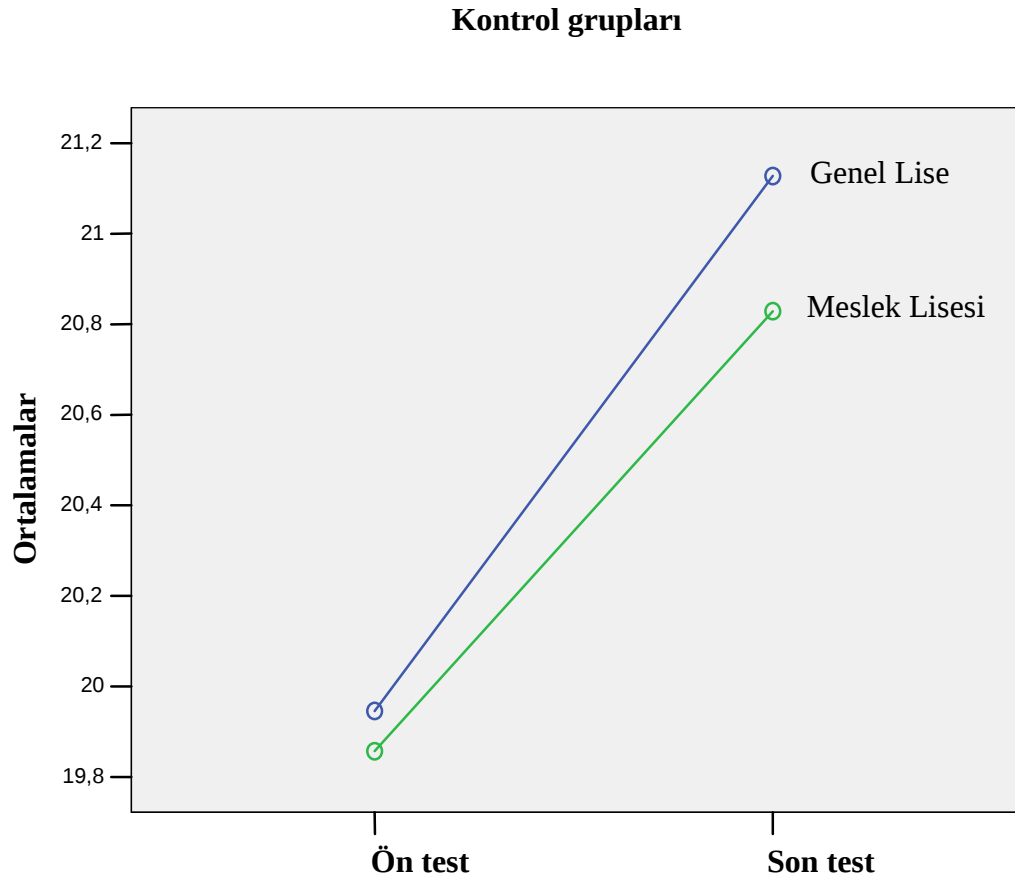
2. Kaynak değişkenine bağlı olarak yapılan analizde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($p=0,378$).
3. Grup ve kaynak değişkenleri dikkate alınmadan sadece başarı değişkenine bağlı olarak yapılan analizde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur ($p=0,000$).
4. Hem ön test-son test hem de mezun olunan lise kaynağı etkileşimi dikkate alınarak yapılan analizde ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($p=0,704$).
5. Hem ön test-son test, hem deney ve kontrol grubu, hem de mezun olunan lise kaynağı etkileşimi dikkate alınarak yapılan analizde de istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($p=0,958$).

Yukarıdaki sonuçlar, etkin öğrenme uygulamalarının deney ve kontrol gruplarında farklı kaynaklardan gelen öğrenciler üzerinde benzer etki yarattığını göstermektedir. Deney ve kontrol gruplarında bulunan genel lise ve meslek lisesi mezunu öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarı testi ortalamalarına ilişkin grafik Şekil 4.3 ve Şekil 4.4’de verilmiştir.



Şekil 4.3. Deney gruplarında bulunan genel lise ve meslek lisesi mezunu öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarı testi ortalamaları

Grafikte görüldüğü gibi *deney gruplarında* bulunan genel lise ve meslek lisesi mezunu öğrencilerin zamana bağlı olarak ön test- son test İngilizce okuduğunu anlama başarı puanları arasında yapılan karşılaştırmaya göre, deney gruplarında yapılan etkin öğrenme uygulamasının öğrenci lise kaynağı üzerinde İngilizce okuduğunu anlama başarısı açısından önemli bir etki yaratmadığı görülmektedir.



Şekil 4.4. Deney gruplarında bulunan genel lise ve meslek lisesi mezunu öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarı testi ortalamaları

Grafikte görüldüğü gibi *kontrol gruplarında* bulunan genel lise ve meslek lisesi mezunu öğrencilerin zamana bağlı olarak ön test- son test İngilizce okuduğunu anlama başarı puanları arasında yapılan karşılaştırmaya göre, öğrenci lise kaynağının İngilizce okuduğunu anlama başarısı üzerinde önemli bir etki yaratmadığı görülmektedir.

Dördüncü Alt Problem İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Geleneksel öğretim ve etkin öğrenme uygulanan grupların yabancı dil benlik algılarında mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” biçiminde ifade edilmişti. Araştırma denencesi: “Öğrencilerin yabancı dil benlik algısı puanlarında mezun olunan okula göre anlamlı bir farklılık yoktur.” biçiminde düzenlenmiştir. Bu alt problemin çözümüne ilişkin bulgu ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.7’de deney ve kontrol gruplarının *kaynaklara göre yabancı dil benlik algısı* betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 4.7
Deney ve kontrol gruplarının *kaynaklara göre yabancı dil benlik algısı* betimsel istatistikleri (Tüm Grup)

Benlik algısı ön test	Grup	Kaynak	n	$\bar{X}$	ss
	Deney	Genel lise	28	119,64	22,07
		Meslek lisesi	64	109,77	26,41
		Toplam	92	112,77	25,46
	Kontrol	Genel lise	55	117,29	21,63
		Meslek lisesi	35	113,49	19,72
		Toplam	90	115,81	20,88
	Toplam	Genel lise	83	118,08	21,68
		Meslek lisesi	99	111,08	24,22
		Toplam	182	114,27	23,30

Tablo 4.7
Deney ve kontrol gruplarının kaynaklara göre yabancı dil benlik algısı betimsel istatistikleri (Tüm Grup) (Devamı)

	Grup	Kaynak	n	$\bar{X}$	ss
Benlik algısı son test	Deney	Genel lise	28	115,46	27,58
		Meslek lisesi	64	120,58	23,30
		Toplam	92	119,02	24,64
	Kontrol	Genel lise	55	116,75	23,77
		Meslek lisesi	35	119,94	20,89
		Toplam	90	117,99	22,63
	Toplam	Genel lise	83	116,31	24,96
		Meslek lisesi	99	120,35	22,37
		Toplam	182	118,51	23,60

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının tümü dikkate alındığında yabancı dil benlik algısı ön test ve son test uygulamalarına deney grubunda 28, kontrol grubunda 55 olmak üzere toplam 83 genel lise mezunu, yine 64’ü deney grubunda, 35’i kontrol grubunda olmak üzere toplam 99 meslek lisesi mezunu öğrenci katılmıştır. Uygulamalara katılan toplam öğrenci sayısı ise 182’dir. Gruplar arasındaki etkileşimi ortaya koymak amacıyla tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.8
Deney ve kontrol gruplarının kaynaklara göre yabancı dil benlik algısı testi
tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi sonuçları (Tüm Grup)

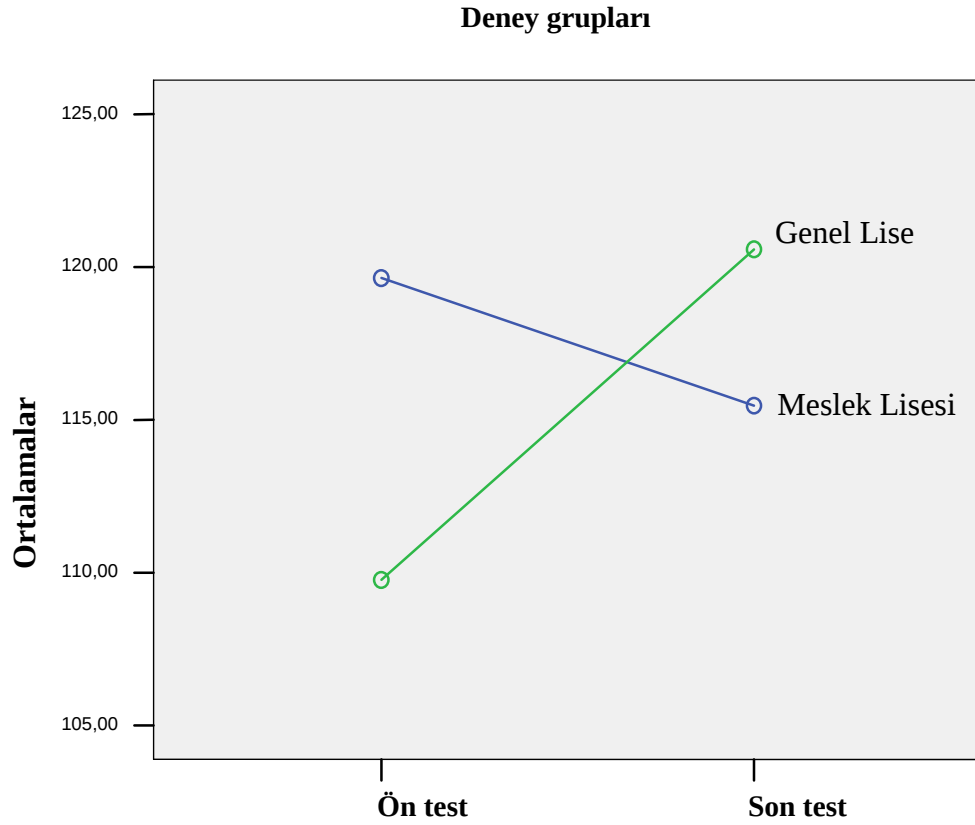
Varyans kaynağı	K.T.	Sd	K.O.	F	p
Grup	20,676	1	20,676	0,034	0,854
Kaynak	147,053	1	147,053	0,241	0,624
Benlik algısı	802,27	1	802,27	1,64	0,202
Benlik algısı x kaynak	2465,64	1	2465,64	5,05	0,026
Benlik algısı x grup x kaynak	325,28	1	325,28	0,67	0,415
Hata (başarı)	86916,09	178	488,29		

Tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi sonuçlarına göre genel lise ve meslek lisesi mezunu öğrencilerin yabancı dil benlik algısı düzeyleri arasında,

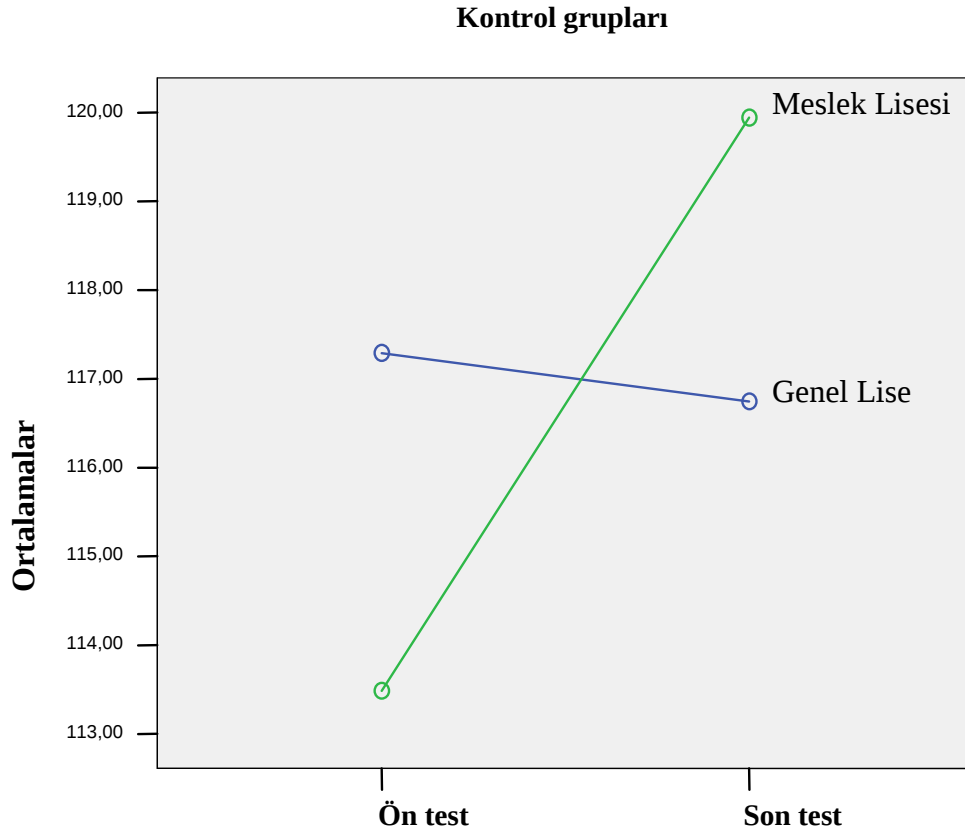
1. Grup değişkenine bağlı olarak yapılan analizde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($p=0,854$).
2. Kaynak değişkenine bağlı olarak yapılan analizde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($p=0,624$).
3. Grup ve kaynak değişkenleri dikkate alınmadan sadece benlik algısı değişkenine bağlı olarak yapılan analizde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($p=0,202$).
4. Hem ön test-son test hem de mezun olunan lise kaynağı etkileşimi dikkate alınarak yapılan analizde de istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur ($p=0,026$). Tüm grubu dikkate alarak yapılan karşılaştırmada ortaya çıkan bu fark deney ve kontrol grubundan kaynaklı bir fark değildir.
5. Hem ön test-son test, hem deney ve kontrol grubu, hem de mezun olunan lise kaynağı etkileşimi dikkate alınarak yapılan analizde de istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($p=0,415$). Yani, deneysel değişken olan etkin öğrenme uygulaması deney ve kontrol gruplarında var

olan ve farklı kaynaklardan gelen öğrenciler üzerinde farklı bir etkiye neden olmamış, benzer bir etki yaratmıştır.

Deney ve kontrol gruplarında bulunan genel lise ve meslek lisesi mezunu öğrencilerin yabancı dil benlik algısı ortalamalarına ilişkin grafik Şekil 4.5 ve Şekil 4.6’da verilmiştir.



Şekil 4.5. Deney gruplarında bulunan genel lise ve meslek lisesi mezunu öğrencilerin yabancı dil benlik algısı ortalamaları



Şekil 4.6. Kontrol gruplarında bulunan genel lise ve meslek lisesi mezunu öğrencilerin yabancı dil benlik algısı ortalamaları

Grafiklerde görüldüğü gibi *deney ve kontrol gruplarında* bulunan genel lise ve meslek lisesi mezunu öğrencilerin zamana bağlı olarak ön test-son test yabancı dil benlik algısı puanları arasındaki fark dikkate alındığında, deney gruplarında yapılan etkin öğrenme uygulamasının öğrenci genel lise kaynağı üzerinde yabancı dil benlik algısı açısından önemli bir etki yaratmadığı görülmektedir.

Ayrıca, tüm gruplar dikkate alındığında benlik algısında kaynağa göre bir fark gözükmeyle birlikte ($F=5,05$; $p=0,026$), benlik algısı grup kaynak ortak etkileşimine bakıldığında ($F=0,17$; $p=0,415$) bu farkın deneysel değişken olan etkin öğrenme uygulamasından kaynaklanan bir fark olduğu söylenemez.

Beşinci Alt Problem İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi “Yabancı dil benlik algısı ile İngilizce okuduğunu anlama başarısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” biçiminde ifade edilmişti. Araştırma denencesi: “Yabancı dil benlik algısı ile İngilizce okuduğunu anlama başarısı arasında doğrusal bir ilişki vardır.” biçiminde düzenlenmiştir. Bu alt problemin çözümüne ilişkin bulgu ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.9
Deney ve kontrol gruplarının
İngilizce okuduğunu anlama başarısı ve yabancı dil benlik algısı
betimsel istatistikleri

	n	$\bar{X}$	ss
Başarı ön test	182	19,49	4,10
Başarı son test	182	21,51	4,48
Benlik algısı ön test	182	114,27	23,30
Benlik algısı son test	182	118,51	23,60

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi uygulamaya tüm gruplar dikkate alındığında deney grubunda 92, kontrol grubunda ise 90 öğrenci olmak üzere toplam 182 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların İngilizce okuduğunu anlama başarısı ve yabancı dil benlik algısı ön test puanlarının son test puanlarından daha düşük olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının İngilizce okuduğunu anlama başarısı ve yabancı dil benlik algısı ön test ve son testleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan çözümlemelerin sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.10
Deney ve kontrol gruplarının İngilizce okuduğunu anlama
başarısı ve yabancı dil benlik algısı ilişkiler

		Benlik algısı.ön	Benlik algısı.son
Başarı ön test	r	0,15	-0,002
	p	0,022	0,488
	n	182	182
Başarı son test	r	0,09	-0,11
	p	0,111	0,066
	n	182	182

Tablo 4.10’da görüldüğü üzere, tüm grup dikkate alındığında deneye başlamadan önce İngilizce okuduğunu anlama başarısı ön puanları ile yabancı dil benlik algısı ön puanları arasındaki ilişki anlamlıdır ($r=0,15$; $p< 0,05$). Deney bitiminde ise, İngilizce okuduğunu anlama başarısı ön puanları ile yabancı dil benlik algısı ön puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur ($r=-0,11$; $p>0,05$). Bu nedenle İngilizce okuduğunu anlama başarısı ile yabancı dil benlik algısı arasında ilişki olmadığı ve uygulanan deneysel işlemin benlik algısı alanında olumlu bir etki yaratmadığı söylenebilir.

Tablo 4.11
Deney gruplarının
İngilizce okuduğunu anlama başarısı ve yabancı dil benlik algısı
betimsel istatistikleri

	n	$\bar{X}$	ss
Başarı ön test	92	19,08	4,19
Başarı son test	92	21,99	4,23
Benlik algısı ön test	92	112,77	25,46
Benlik algısı son test	92	119,02	24,64

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi uygulamaya deney gruplarında toplam 92 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların İngilizce okuduğunu anlama başarısı ve yabancı dil benlik algısı ön test puanlarının son test puanlarından daha düşük olduğu görülmektedir. Deney gruplarının İngilizce okuduğunu anlama başarısı ve yabancı dil benlik algısı ön test ve son testleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan çözümlemelerin sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.12
Deney gruplarının İngilizce okuduğunu anlama başarısı ve yabancı dil benlik algısı ilişkiler

		Benlik algısı ön test	Benlik algısı son test
Başarı ön test	r	0,11	-0,74
	p	0,143	0,241
	n	92	92
Başarı son test	r	0,02	-0,14
	p	0,418	0,095
	n	92	92

Tablo 4.10’da görüldüğü üzere, deney grupları dikkate alındığında deneye başlamadan önce ($r=0,11$; $p>0,05$) ve deney bitiminde ($r= -0,14$; $p>0,05$) İngilizce okuduğunu anlama başarısı puanları ile yabancı dil benlik algısı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur. Bu nedenle İngilizce okuduğunu anlama başarısı ile yabancı dil benlik algısı arasında ilişki olmadığı ve uygulanan deneysel işlemin benlik algısı alanında olumlu bir etki yaratmadığı söylenebilir.

Tablo 4.13
Kontrol gruplarının
İngilizce okuduğunu anlama başarısı ve yabancı dil benlik algısı
betimsel istatistikleri

	n	$\bar{X}$	ss
Başarı ön test	90	19,91	3,98
Başarı son test	90	21,01	4,70
Benlik algısı ön test	90	115,81	20,88
Benlik algısı son test	90	117,99	22,63

Tablo 4.13’de görüldüğü gibi uygulamaya kontrol gruplarında toplam 90 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların İngilizce okuduğunu anlama başarısı ve yabancı dil benlik algısı ön test puanlarının son test puanlarından daha düşük olduğu görülmektedir. Kontrol gruplarının İngilizce okuduğunu anlama başarısı ve yabancı dil benlik algısı ön test ve son testleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan çözümlemelerin sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.14
Kontrol gruplarının İngilizce okuduğunu anlama başarısı ve yabancı
dil benlik algısı ilişkiler

		Benlik algısı ön test	Benlik algısı son test
	r	0,19	0,09
Başarı ön test	p	0,040	0,207
	n	90	90
	r	0,19	-0,09
Başarı son test	p	0,038	0,189
	n	90	90

Tablo 4.14’de görüldüğü üzere, kontrol grupları dikkate alındığında deneye başlamadan önce İngilizce okuduğunu anlama başarısı ön puanları ile yabancı dil benlik algısı ön puanları arasındaki ilişki anlamlıdır ($r=0,19$; $p< 0,05$). Deney bitiminde ise, İngilizce okuduğunu anlama başarısı ön puanları ile yabancı dil benlik

algısı ön puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur ($r = -0,09$; $p > 0,05$). Bu nedenle İngilizce okuduğunu anlama başarısı ile yabancı dil benlik algısı arasında ilişki olmadığı ve uygulanan geleneksel yöntemin benlik algısı alanında olumlu bir etki yaratmadığı söylenebilir.

Tablo 4.15
Genel lise mezunu öğrencilerin
İngilizce okuduğunu anlama başarısı ve yabancı dil benlik algısı
betimsel istatistikleri

	n	$\bar{X}$	ss
Başarı ön test	83	19,82	4,17
Başarı son test	83	21,65	4,80
Benlik algısı ön test	83	118,08	21,68
Benlik algısı son test	83	116,31	24,96

Tablo 4.15’de görüldüğü gibi uygulamaya genel lise mezunu toplam 83 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların İngilizce okuduğunu anlama başarısı ön test puanlarının son test puanlarından daha düşük olduğu görülmekle birlikte, bu öğrencilerin yabancı dil benlik algısı ön test puanlarının son test puanlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Genel lise mezunu öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarısı ve yabancı dil benlik algısı ön test ve son testleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan çözümlemelerin sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.16
Genel lise mezunu öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama
başarısı ve yabancı dil benlik algısı ilişkiler

		Benlik algısı ön test	Benlik algısı son test
Başarı ön test	r	0,09	0,07
	p	0,219	0,263
	n	83	83
Başarı son test	r	0,08	-0,17
	p	0,248	0,060
	n	83	83

Tablo 4.16’da görüldüğü üzere, genel lise mezunu öğrenciler dikkate alındığında deneye başlamadan önce ($r=0,09$; $p>0,05$) ve deney bitiminde ($r= -0,17$; $p>0,05$) İngilizce okuduğunu anlama başarıları ile yabancı dil benlik algısı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur. Bu nedenle İngilizce okuduğunu anlama başarıları ile yabancı dil benlik algısı arasında ilişki olmadığı ve uygulanan deneysel işlemin benlik algısı alanında olumlu bir etki yaratmadığı söylenebilir.

Tablo 4.17
Meslek lisesi mezunu öğrencilerin
İngilizce okuduğunu anlama başarıları ve yabancı dil benlik algısı
betimsel istatistikleri

	n	$\bar{X}$	ss
Başarı ön test	99	19,21	4,04
Başarı son test	99	21,38	4,22
Benlik algısı ön test	99	111,08	24,22
Benlik algısı son test	99	120,35	22,37

Tablo 4.17’de görüldüğü gibi uygulamaya meslek lisesi mezunu toplam 99 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların İngilizce okuduğunu anlama başarısı ön test puanlarının son test puanlarından daha düşük olduğu görülmekle birlikte, bu öğrencilerin yabancı dil benlik algısı ön test puanlarının son test puanlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Meslek lisesi mezunu öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarısı ve yabancı dil benlik algısı ön test ve son testleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan çözümlemelerin sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.18
Meslek lisesi mezunu öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarısı ve yabancı dil benlik algısı ilişkiler

		Benlik algısı ön	Benlik algısı son
	r	0,18	-0,06
Başarı ön test	p	0,035	0,278
	n	99	99
	r	0,10	-0,05
Başarı son test	p	0,165	0,331
	n	99	99

Tablo 4.18’de görüldüğü üzere, meslek lisesi mezunu öğrenciler dikkate alındığında deneye başlamadan önce İngilizce okuduğunu anlama başarısı ön puanları ile yabancı dil benlik algısı ön puanları arasındaki ilişki anlamlıdır ($r=0,18$; $p< 0,05$). Deney bitiminde ise, İngilizce okuduğunu anlama başarısı ön puanları ile yabancı dil benlik algısı ön puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur ($r= -0,05$; $p>0,05$). Bu nedenle İngilizce okuduğunu anlama başarısı ile yabancı dil benlik algısı arasında ilişki olmadığı ve uygulanan etkin öğrenme yönteminin benlik algısı alanında olumlu bir etki yaratmadığı söylenebilir.

Altıncı Alt Problem İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi “Etkin öğrenme uygulanan İngilizce derslerine katılan öğrencilerin etkin öğrenme uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?” biçiminde ifade edilmişti. Bu alt problemin çözümüne ilişkin bulgu ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Etkin öğrenme uygulanan İngilizce derslerine katılan öğrencilerin etkin öğrenme uygulamalarına ilişkin görüşleri olumlu ve olumsuz görüşler olmak üzere iki farklı açıdan incelenmiştir. Yapılan incelemede öncelikle olumlu görüşler değerlendirilmiş ve bu görüşlerin beş boyutta toplandığı anlaşılmıştır. Bu boyutlar en çok vurgulanandan en az vurgulanana göre aşağıda sıralanmıştır.

1. Başarıya olumlu katkı,
2. Etkinlikleri eğlenceli bulma, derse katılmaktan mutlu olma,
3. Kendine güven duyma,
4. Birey olarak saygı duyulduğunu düşünme.

Başarıya olumlu katkı;

Öğrencilerin %56’sı etkin öğrenme uygulamalarının başarılarına olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bunun nedeninin yalnızca sunum aşamasında bırakılan ve anlamsız tekrar alıştırmalarıyla pekiştirilen geleneksel öğretimin aksine etkin öğrenme sınıflarındaki öğretimin işbirlikli öğrenme grupları içinde, öğrencilerin takım arkadaşlarının desteği ve öğretmenin rehberliği ile beyni zorlayan akademik işleri takım olarak başarmalarını sağlayacak biçimde tasarlanması olduğu değerlendirilmektedir. Öğrencilerin başarıya yönelik olarak kurdukları cümlelerden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.²⁶

“Hazırlığı bitirince İngilizcemin iyi bir seviyeye geldiğini düşünüyordum. Bu okula girdikten sonra yani şu noktadan geriye baktığımda meğer hazırlık sınıfında kendime İngilizce adına bir şey katamamış olduğumu anladım. Ama şu an yabancı dilim hazırlık sınıfına göre kat kat iyi.”

²⁶ Örnek cümlelerde görülen anlatım bozuklukları ve dil bilgisi hataları öğrencilerin özgün cümlelerini düzenlemenin uygun olmadığını değerlendiren araştırmacı tarafından düzeltilmemiştir.

“Sayenizde İngilizce seviyem yükseldi.”

“İngilizce bugüne kadar gördüğüm dersler içinde en zorlandığım ders olsa da bu dönem sizin sayenizde bir çok şey öğrendim.”

“Notlarımız yükseldi, bize verdiğiniz emeklerle...”

“Bizi çok kötü bir durumdan bu duruma getirdiniz.”

“İşlediğimiz derslerden çok faydalandım.”

“Sizinle ders işlemeye başladığımızdan beri herkesinde gördüğü gibi sınıfta bir canlanma bir başarı oldu. Bu da sizin sayenizdedir.”

“Dersi eski sistemde değil sizin bize yaptığınız gibi geçirmemiz bizim için gayet faydalı bir uygulamadır.”

“Sizinle geçirdiğimiz bir dönem bana çok şey kazandırdı. Özellikle notlarımdaki yükselişi size borçluyum.”

“Ben bu dört ay içerisinde öğretmenimden çok ama çok şey öğrendim.”

Etkinlikleri eğlenceli bulma, derse katılmaktan mutlu olma;

Öğrencilerin %41’i etkin öğrenme uygulamalarını eğlenceli bulduğunu ve derslere katılmaktan mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin öğretmen kontrollü monoton alıştırmalarla biçimlenen geleneksel öğretime göre, öğrenci grubunun özelliklerine göre biçimlenen etkin öğrenme uygulamalarını eğlenceli bulmalarının doğal olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin etkinlikleri eğlenceli bulma ve derse katılmaktan mutlu olmaya yönelik olarak kurdukları cümlelerden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Çeşitli aktivitelerle dersi eğlenceli olarak öğrettiniz.”

“Aktif öğrenme olayı çok güzel bir faaliyet. Gelecek sene tüm öğrencilere dönem başından itibaren uygulanmalı. Böyle çalışmaların yapılması çok güzel.”

“Ders işleme yöntemimiz güzel ve sıkıcı değildi.”

“Derslerimize girdiğinizden itibaren İngilizce zevkli bir hale gelmeye başladı benim açımdan.”

“Keşke bir yıllık dönemin hepsini sizinle birlikte geçirseydik.”

“İyi bir dönem geçirdiğimize inanıyorum. Hayatımda gördüğüm en iyi öğretmenlerden birisiniz.”

Kendine güven duyma;

Öğrencilerin %22’si etkin öğrenme uygulamalarının İngilizce öğrenme alanında kendine güven duygusuna olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bunun nedeninin takım çalışmalarında her öğrencinin başarıyı yakalayabilmesi olduğu söylenebilir. Öğrencilerin kendine güven duymaya yönelik olarak kurdukları cümlelerden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Kendime İngilizce’de çok güveniyorum ve eğer istersem ve gayret edersem kendimi daha fazla geliştirebileceğime inanıyorum. Benim böyle düşünmemde sizin çok büyük faydanız var ve inanıyorum ki 2. sınıfta da böyle olacak. Bu yüzden İngilizce dersime giren ve girecek olan öğretmenlerime çok çok teşekkür ediyorum.”

“İngilizce’nin peşini gerçekten bırakmayacağım. Size teşekkür ediyorum.”

“İngilizce dersinden nefret etsem de bunu başarmak zorunda olduğum fikrini bu dönem somutlaştırmaya başladım. İngilizce’yi hala sevmiyorum ama başaracağım.”

“İngilizce benim dünyama ters diye düşünürdüm ama öyle olmadığını öğrendim.”

Birey olarak saygı duyulduğunu düşünme;

Öğrencilerin %11'i etkin öğrenme uygulamalarında kendilerine saygı duyulduğunu belirtmişlerdir. Bunun nedeninin etkin öğrenme uygulamalarının öğrencilerin düşüncelerini dikkate alınarak tasarlanmış olması ve etkinlikler sırasında öğrencilere kendi doğrularını savunmaları için olanak sağlanmasının olduğu söylenebilir. Öğrencilerin saygı duyulmaya yönelik olarak kurdukları cümlelerden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Bize değer verdiğiniz için çok teşekkür ederim.”

“Bizleri dikkate alıp farklı konularda aydınlattığınız için teşekkür ederiz.”

“Sizin bizi sımsıkı sarmanız ve bize değer verip bir şeyler yapmayı hedeflemeniz İngilizce korkusunun yerini bağlılığın almasına sebep oldu.”

“Gerçekten bize iyi bir babalık yaptığınıza inanıyorum.”

Etkin öğrenme uygulamalarına katılan öğrenciler uygulama sonrasında *olumsuz görüşler* de belirtmişlerdir. Bu görüşler de üç ayrı boyutta toplanmıştır.

1. Yoğun etkinlik temposu,
2. İçerikle ilgili olumsuz görüşler,
3. Ders sürelerinin uzunluğu.

Yoğun etkinlik temposu;

Öğrencileri %33'ü etkin öğrenme uygulamaları süresince yaşadıkları yoğun ders temposundan memnuniyetsizliklerini belirtmişlerdir. Bunun nedeninin, özellikle öğrencilerin akademik işlerle çok fazla yorulmadığı meslek liselerinden mezun olan katılımcıların lise yılları boyunca yaşamadıkları bir çalışma temposuna uyum sorunu olduğu söylenebilir. Öğrencilerin yoğun etkinlik temposuna yönelik olarak kurdukları cümlelerden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Bu tempo içerisinde çok sıkıldığım anlar da oldu.”

“Oldukça yoğun bir dönem geçirdiğimize inanıyorum. O yüzden bazen dersler biraz sıkıyordu.”

“İkinci yarıyıl çok yoğun geçti. Bu yoğunluktan sıkıldığım zamanlar oldu. Dönemi genel olarak ele aldığımız zaman yorucu bir dönem oldu.”

“50 dakikalık ders boyunca sürekli ders olması beni sıkıyor.”

“Oldukça yoğun, sıkıntılı zamanlar geçirdik. Derslere başladıktan sonra ilk dönemde çok fazla çalışmamamın üzüntüsünü çekmeye başladım.”

“Sürekli ders işlemek bizleri biraz sıkıyor.”

“Oldukça yoğun bir ders programı altında çalışmaya çalıştık.”

“Yoğun İngilizce ve bitirmek zorunda olduğumuz kitaplar oldukça zorladı.”

“Derslerimiz gerçekten çok yoğundu. Belli bir noktadan sonra İngilizce'den bıkmıştım.”

İçerikle ilgili olumsuz görüşler;

Öğrencilerin %15'i etkin öğrenme uygulamalarının tasarlandığı içerikle ilgili olumsuz görüşler belirtmişlerdir. Uygulanan etkinlikler İngilizce öğretimi için zorunlu ders kitabı olarak seçilen Yeni Amerikan Dil Dersi kitaplarının içeriğine paralel olarak tasarlanmıştır. Bu kitapların on yedi yıl önce basılmış olması ve basıldıktan sonra bir değişikliğe uğramadan hala kullanılıyor olması nedeniyle içeriğinin öğrenciler için motive edici olmadığı tüm öğretmenlerin de onayladığı bir görüştür. Yaşanan olumsuzluğun etkin öğrenme uygulamalarından çok, kitapların içeriğinden kaynaklandığı değerlendirilmektedir. Öğrencilerin içerikle ilgili olumsuz görüşlerine ilişkin bazı örnek cümleler aşağıda sunulmuştur.

“Şunu da söylemeden bitiremeyeceğim. Nasıl oluyor da bizim bir yılda yaka silktiğimiz bu kitaplara, yıllardır katlanıyorsunuz?”

“Böyle çalışmaların yapılması güzel yalnız şu Nuh nebi zamanından kalma kitaplar yenilenmedi.”

“Kitaplardaki alıştırmalar daha çok ezbere dayalı.”

Ders sürelerinin uzunluğu;

Öğrencileri %11'i etkin öğrenme uygulamalarının yürütüldüğü 50 dakikalık ders saatlerinin uzunluğu ile ilgili olumsuz görüşler belirtmişlerdir. Burada da yoğun çalışma temposu boyutuna paralel bir durum ortaya çıkmıştır. Derslerin 40 dakika olarak işlendiği bir lise eğitimi geçmişine sahip katılımcılar, 50 dakikalık ders süresini uzun bulmuşlardır. Öğrencilerin derslerin uzunluğu ile ilgili olumsuz görüşlerine ilişkin bazı örnek cümleler aşağıda sunulmuştur.

“Derslerde çok sıkıldığım, bunaldığım zilin çalmasını heyecanla beklediğim günleri hiç unutamam. 50 dakikanın tamamının ders işleyiş şeklinde geçmesi ister istemez verimli olmaktan çıkıyor.”

“Şunu söylemek istiyorum; her ders tam 50 dakika ders işledik. Ben ve arkadaşlarımın da böyle düşündüğüne inanıyorum bundan çok bunaldık.”

“Şahsen ben bir derste 30. dakikadan sonra verim alamıyorum.”

Olumsuz görüşler incelendiğinde, olumsuzluk algılarının etkin öğrenme uygulamalarından çok, öğrencilere ilköğretim ve lise eğitimi süresince kazandıramadığımız çalışma, araştırma ve üretme becerisi eksikliğinden kaynaklandığı söylenebilir. Yıllarca yalnızca kendilerine sunulan bilgileri ezberleyen ve ezberledikleri bilgiyi tekrarlayarak başarıyı yakalayan öğrenciler tarafından etkinlik süresince yapılan çalışmalar “yoğun” olarak değerlendirilmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, öğrencilerin öğrencilerinin yabancı dil benlik algısı ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemek ve etkin öğrenme uygulamaları ile öğrencilerin olumlu yabancı dil benlik algısı geliştirmelerini sağlayarak okuduğunu anlama başarısını arttırmak üzere yapılan bu araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak varılan sonuçlar ve bu sonuçlarla ilgili tartışmalar ve tartışmaların ışığında geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Sonuçlar ve Tartışma

Yapılan araştırma sonucunda elde edilen verilerin yorumlanmasıyla varılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

1. Tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının İngilizce okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasında, grup değişkenine bağlı olarak yapılan analizde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Ancak, grup değişkenini dikkate almadan sadece başarı değişkenine bağlı olarak yapılan analizde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Bunun yanında, hem ön test-son test hem de deney ve kontrol grubu etkileşimi dikkate alınarak yapılan analizde de istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Ayrıca, tüm deney ve kontrol gruplarının zamana bağlı olarak ön test-son test İngilizce okuduğunu anlama başarı puanları arasındaki fark dikkate alınarak kontrol grupları ile karşılaştırıldığında, deney gruplarında yapılan etkin öğrenme uygulamasının deney grupları üzerinde İngilizce okuduğunu anlama başarısı açısından önemli bir etki yarattığı görülmektedir.

Bu sonuç işbirlikli öğrenme uygulamalarının akademik başarıyı arttırdığını gösteren pek çok araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu araştırmalardan biri, Joseph F. Zisk tarafından 1998 yılında California University of Pennsylvania’da yapılan “İşbirlikli Öğrenmenin Lise İkinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Benlik Kavramı ve Başarıları Üzerindeki Etkileri”

konulu araştırma dır. Zisk'in araştırmasında ğretmen tarafından uygulanan başarı testleri sonuçlarına göre deney grubu ğrencilerinin akademik başarı, kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde artış göstermiştir (Zisk, 1998).

İngilizce okuduğunu anlama başarısının işbirlikli öğrenme uygulamaları ile arttığını gösteren bir diğ er araştırma da Ghaith tarafından gerçekleştirilmiştir. Ghaith'in araştırması sonunda işbirlikli öğrenme uygulanan deney grubu ğrencilerinin İngilizce okuduğunu anlama başarıları kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek bulunurken, deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında benlik kavramı ve okula yabancılaşma boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir (Ghaith, 2003).

İşbirlikli ğrenme tekniklerinin matematik dersinde yoğun olarak kullanılması ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde artış olduğu, öğrencilerin derse karşı güdülendikleri ve başarının arttığı görölmüştür. (Panitz ve Panitz, 1998, Panitz,1999) Bu bulgular araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Richard M. Felder, Gary N. Felder ve E. Jacquelin Dietz tarafından 1990 yılında, North Carolina State University, A.B.D.'de 123 Kimya mühendisliğı eğitimi alan ğrenci üzerinde, aynı ğretmen tarafından verilen beş farklı bölüm dersinde beş ardışık yarıyıl süresince yapılan araştırma sonuçları işbirlikli öğrenmenin akademik başarıyı arttırmanın yanında, işbirlikli öğrenme uygulanan deney grubu ğrencilerinin devam ettiğı bölüm dışı derslere de etkin öğrenme uygulamalarında kazandıkları becerileri taşıdıklarını ortaya koymuştur. (Felder, Felder, ve Dietz,1998) Bu bulgu, yürütölen bu araştırma bulguları ile örtüşmektedir. İşbirlikli ğrenme uygulanan deney grubu ğrencileri İngilizce dersi dışındaki Tarih ve Türkçe dersleri öğretmenleri tarafından derse katılımı yüksek ve takım çalışmasına yatkın öğrenciler olarak değ erlendirilmişlerdir.

İşbirlikli ğrenmenin geleneksel öğretimin sosyal bilgiler ğretiminde öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve benlik kavramları üzerindeki

etkileri inceleyen Özkal (2000), işbirlikli öğrenmenin geleneksel öğretime göre sosyal bilgiler öğretiminde daha başarılı olduğunu saptanmıştır. Özkal'ın bulgusu bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

2002-2003 öğretim yılı bahar döneminde Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı 1. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırma işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre coğrafya öğretiminde akademik başarıyı arttırmada daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. (Sezer ve Tokcan , 2003). Bu sonuç, araştırmamızın bulguları ile örtüşmektedir.

Bu araştırmanın bulgularını destekleyen bir başka araştırma Gür ve Seyhan tarafından İlköğretim 7. sınıf matematik öğretiminde, etkin öğrenme yöntemleri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrenci başarıları üzerine etkisini karşılaştırmak üzere gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları ilköğretim yedinci sınıf matematik öğretiminde, etkin öğrenme yönteminin geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğunu göstermiştir. (Gür ve Seyhan, 2006)

Avşar ve Alkış tarafından 2006 yılında Bursa'da gerçekleştirilmiş olan araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı sınıfta öğrencilerin akademik başarılarındaki artışın geleneksel öğretim yapılan sınıfa göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir (Avşar ve Alkış, 2007). Bu araştırma da işbirlikli öğrenme yönteminin etkililiğini desteklemektedir.

1998-1999 öğretim yılında Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesinde Nakiboğlu tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçları, Kimya dersinde işbirlikli öğrenme uygulanan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre değerlendirme sorularına yanıt verme başarısının, düz anlatım ile derslerin işlendiği kontrol grubuna göre istatistiksel olarak daha yüksek olduğunu göstermiştir (Nakiboğlu, 2001).

Tanışlı ve Sağlam tarafından 2001 yılında, Matematik öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencinin akademik başarıları ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışma araştırma sonunda Matematik dersinde işbirlikli öğrenme yöntemiyle öğrenen öğrencilerin toplam öğrenme başarıları ile öğretmen merkezli geleneksel öğrenme yöntemiyle öğrenen öğrencilerin toplam öğrenme başarıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (Tanışlı ve Sağlam, 2006). Bu sonuçlar araştırmamızın sonuçlarından farklıdır. Bunun nedeni araştırmanın dört hafta gibi kısa bir sürede gerçekleştirilmiş olması olabilir.

İlköğretim düzeyinde İngilizce dersinde, işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin öğrenci başarıları üzerindeki etkisini karşılaştırmak üzere 2002-2003 eğitim öğretim yılında Gömleksiz ve Onur tarafından gerçekleştirilen bir araştırma, işbirlikli öğrenme yöntemi lehine anlamlı bir farkın bulunduğunu ortaya koymuştur (Gömleksiz ve Onur, 2005). Bu araştırma da işbirlikli öğrenme yönteminin etkililiği desteklemektedir. Araştırmanın İngilizce dersinde yapılmış olması da ayrıca önemlidir.

İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme ile küme çalışması yönteminin; öğrencilerin erişileri, öğrenilenlerin kalıcılığı ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkilerini araştıran bir çalışma 1999-2000 öğretim yılında Oral tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda, işbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney grubu ile küme çalışması yönteminin uygulandığı kontrol grubunun son test erişi puanları ve öğrenilenlerin kalıcılığına ilişkin puanları arasında anlamlı fark gözlenmiş ve işbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilerin son test puanlarının ve öğrenilenlerin kalıcılığına ilişkin puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır (Oral, 2000).

İşbirlikli öğrenme yöntemi ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin genel matematik konularında dizi ve seriler konusunda akademik başarı ve hatırd tutma üzerindeki etkilerini incelemek üzere, Bilgin ve Akbayır tarafından

2001-2002 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilen araştırma sonunda, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki katılımcıların başarı testinde işbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney grubundaki katılımcılardan daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Fakat hatırdan tutma testinde daha önce kontrol grubunun lehine olan anlamlı fark ortadan kalkmıştır(www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK-5/b-kitabi/PDF/matematik/Bildiri/t213DA.pdf). Bu sonuç, araştırmamızın sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

Arslan ve Yanpar (2004) tarafından işbirlikli öğrenmenin öğrencilerinin duyuşsal öğrenmelerine etkilerini ortaya çıkarmak amacıyla sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilen araştırma verileri, deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerine uygulanan başarı testi ile tutum ölçeği son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunduğunu, ve deney grubu öğrencilerinin öz güvenlerinin arttığını ve derse daha çok katıldıkları gözlenmiştir.

2. Tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının yabancı dil benlik algısı düzeyleri arasında, grup değişkenine bağlı olarak ve grup değişkenini dikkate almadan sadece benlik algısı değişkenine bağlı olarak yapılan analizde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Bunun yanında, hem ön test-son test hem de deney ve kontrol grubu etkileşimi dikkate alınarak yapılan analizde de istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Ayrıca, deney ve kontrol gruplarının zamana bağlı olarak ön test- son test yabancı dil benlik algısı puanları arasındaki fark dikkate alınarak kontrol grupları ile karşılaştırıldığında, deney grubunda yapılan etkin öğrenme uygulamasının deney grubu üzerinde yabancı dil benlik algısı açısından önemli bir etki yaratmadığı görülmektedir.

Bu sonuç Joseph F. Zisk tarafından 1998 yılında California University of Pennsylvania’da yapılan “İşbirlikli Öğrenmenin Lise İkinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Benlik Kavramı ve Başarıları Üzerindeki Etkileri” konulu araştırma sonucuyla örtüşmemektedir. Zisk’in araştırmasında işbirlikli

öğrenme uygulanan deney grubu öğrencilerinin akademik benlik kavramı, geleneksel öğretim yöntemi uygulanan kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde artış göstermiştir (Zisk, 1998).

Benlik kavramının işbirlikli öğrenme uygulamalarından nasıl etkilendiğini sorgulayan Ghaith, deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında benlik kavramı ve okula yabancılaşma boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlememiştir (Ghaith, 2003). Ghaith'in bulguları bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Rosenberto, (1965) *benlik algısının yavaş yavaş oluştuğunu*, çocukluk ve gençlik döneminde önemli değişikliklere uğradığını ve bu olgunun durağan bir yapıda olmayıp yaşam boyu değiştiğini belirtmiştir.

Richardson (2003) benlik algısı ile okuma becerisi arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma yaklaşık altı hafta sürmüştür. Araştırma sonuçları işbirlikli okumanın farklı düzeylerde okuduğunu anlama başarısını artırdığını göstermiştir. Ancak, öğrencilerde okumaya karşı olumsuz tutumun devam ettiği görülmüştür. Araştırmacı *uzun yıllar içinde oluşan tutumda altı hafta gibi kısa bir süre içinde büyük değişim görülmemesinin doğal olduğunu* belirtmiştir.

Okulda yaşanan deneyimin benlik algısını nasıl etkilediği sorusuna yanıt arayan araştırmalar, *okulun ilk yıllarında* okuma becerisi alanında yaşanan sorunun, öğrencinin gelişimini olumsuz olarak etkilediğini göstermiştir. Erken yaşlarda okuma güçlüğü çeken öğrenciler okulda korku ve kaygı duygularını yaşarlar. Korku ve kaygı duyguları ise duygusal gelişimin önünde duran güçlü engellerdir. Okuma becerisi gelişimini de engelleyen bu duygular, sağlıklı bir benlik algısı gelişimini engellediği gibi öğrencilerde öğrenmeye karşı olumsuz bir tutumun gelişmesine de neden olurlar. *Geçen zaman içinde performans düşüklüğü ve buna bağlı gelişen düşük benlik algısı döngüsü giderek tersine çevrilmesi zor bir süreç olarak karşımıza çıkar* (Marsh, 1993).

İşbirlikli öğrenmenin öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin davranışları, etkileşimi ve öğrenme ürünleri üzerindeki etkililik derecesini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış gruplar içinde yer alan öğrenme güçlüğü çeken çocukların işbirlikli öğrenme davranışlarında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bunun nedeni *işbirlikli öğrenme uygulamasının yeterince uzun sürmemiş olması olabilir*. [Stevens ve Slavin'e göre standart test sonuçlarında anlamlı bir değişiklik için işbirlikli öğrenmenin iki yıl üreyle uygulanması gereklidir.] (Gillies ve Ashman, 2000)

İşbirlikli öğrenmenin sosyal bilgiler dersinde ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin benlik algıları üzerindeki etkisini araştıran J.A.Box and D.C. Little deney grubunda öğrencilerin benlik algılarında olumlu değişim gözlemlemiştir (Box ve Little,2003). Bu bulgular araştırma bulguları ile örtüşmemektedir. Bunun nedeni öğrencilerin farklı öğretim kademelerinde olması olabilir.

Biyoloji öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin lise ikinci sınıf öğrencilerinin laboratuvara yönelik tutumları ve laboratuvar derslerindeki başarıları üzerine etkilerini inceleyen ve toplam dört hafta süren araştırma sonunda, öğrencilerin laboratuvar çalışmalarına yönelik tutumlarında anlamlı bir fark elde edilememiş, ancak öğrenci başarıları yönünden deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (Altıparmak ve Nakipoğlu, 2005). Bu araştırma da tutumun kısa sürede değişmediğini göstermesi bakımından önemlidir.

İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme ile küme çalışması yönteminin öğrencilerin erişileri, öğrenilenlerin kalıcılığı ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkilerini araştıran bir çalışma 1999-2000 öğretim yılında Oral tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile küme çalışması yönteminin uygulandığı kontrol grubunun uygulama sonunda tutum puanları arasında anlamlı fark saptanmış ve işbirlikli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin tutumlarının olumlu yönde gelişmesinde daha etkili olduğu görülmüştür (Oral, 2000).

3. Tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi sonuçlarına göre genel lise ve meslek lisesi mezunu öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasında, kaynak değişkenine bağlı olarak yapılan analizde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Hem ön test-son test hem de mezun olunan lise kaynağı etkileşimi dikkate alınarak yapılan analizde ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Bu analiz, deney ve kontrol grupları mezun olunan lise kaynağı etkileşimi dikkate alınarak yapıldığında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Bu sonuçlar, etkin öğrenme uygulamalarının deney ve kontrol gruplarında farklı kaynaklardan gelen öğrenciler üzerinde benzer etki yarattığını göstermektedir. Ayrıca, *deney ve kontrol gruplarında* bulunan genel lise ve meslek lisesi mezunu öğrencilerin zamana bağlı olarak ön test-son test İngilizce okuduğunu anlama başarı puanları arasında yapılan karşılaştırmaya göre, deney gruplarında yapılan etkin öğrenme uygulamasının öğrenci lise kaynağı üzerinde İngilizce okuduğunu anlama başarısı açısından önemli bir etki yaratmadığı görülmektedir. Betimsel istatistiklere göre, deneye katılan genel lise mezunu öğrencilerin ön test ve son test başarı puan ortalamalarına göre, meslek lisesi mezunu öğrencilerden daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak gelişim düzeyi başarı puan ortalamaları dikkate alınarak incelendiğinde, genel lise ile meslek lisesi mezunu öğrencilerin arasındaki farkın deney sonunda azaldığı ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Buna göre yapılan deneyin farklı kaynaklardan gelen öğrenciler arasındaki farklılıkları azaltan bir etki yarattığı söylenebilir.

Farklı başarı düzeyindeki öğrenciler üzerinde uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin ve geleneksel öğrenme yönteminin, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde nasıl bir etki gösterdiğini belirlemek üzere, 1997-1998 eğitim öğretim yılında Sarıtaş tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçları, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları ile, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol

grubu öğrencilerinin akademik başarıları arasında deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu araştırma deney grubunda uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin başarısız öğrencilerin başarı düzeyini arttırmada oldukça etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır (www.egitimdergi.pamukkale.edu.tr/makale/sayi6.html-12k). Bu bulgular araştırmamızın bulguları ile örtüşmektedir.

4. Tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi sonuçlarına göre genel lise ve meslek lisesi mezunu öğrencilerin yabancı dil benlik algısı düzeyleri arasında, hem ön test-son test hem de mezun olunan lise kaynağı etkileşimi dikkate alınarak yapılan analizde de istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Tüm grubu dikkate alarak yapılan karşılaştırmada ortaya çıkan bu fark deney ve kontrol grubundan kaynaklı bir fark olup olmadığını anlamak üzere yapılan analiz hem ön test-son test, hem deney ve kontrol grubu, hem de mezun olunan lise kaynağı etkileşimi dikkate alınarak yapılmış ve bu analizde de istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Başka bir anlatımla, tüm gruplar dikkate alındığında benlik algısında meslek liseleri lehine kaynağa göre bir fark gözükmeyle birlikte, benlik algısı grup kaynak ortak etkileşimine bakıldığında bu farkın deneysel değişken olan etkin öğrenme uygulamasından kaynaklanan bir fark olduğu söylenemez. Yani, deneysel değişken olan etkin öğrenme uygulaması deney ve kontrol gruplarında var olan ve farklı kaynaklardan gelen öğrenciler üzerinde farklı bir etkiye neden olmamış, benzer bir etki yaratmıştır. Ayrıca, *deney ve kontrol gruplarında* bulunan genel lise ve meslek lisesi mezunu öğrencilerin zamana bağlı olarak ön test- son test yabancı dil benlik algısı puanları arasındaki fark dikkate alındığında da, deney gruplarında yapılan etkin öğrenme uygulamasının öğrenci lise kaynağı üzerinde yabancı dil benlik algısı açısından önemli bir etki yaratmadığı görülmektedir.

5. Öğrencilerin başarıları deney grubunda ön ve son ölçümlerde anlamlı düzeyde aynı yönde artış göstermiştir. Deney grubunun son benlik algısı puanları ile son başarı puanları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Deney grubunda yabancı dil benlik algısı ile başarı arasında anlamlı bir ilişki belirlenememiştir. Ayrıca, öğrencilerin başarıları kontrol grubunda ön ve son ölçümlerde anlamlı düzeyde aynı yönde artış göstermiştir. Kontrol grubunun son benlik algısı puanları ile son başarı puanları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Kontrol grubunda yabancı dil benlik algısı ile başarı arasında anlamlı bir ilişki belirlenememiştir. Kaynaklar dikkate alınarak yapılan çözümlemelerde de başarı ile benlik algısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu nedenle İngilizce okuduğunu anlama başarısı ile yabancı dil benlik algısı arasında ilişki olmadığı ve uygulanan etkin öğrenme yönteminin benlik algısı alanında olumlu bir etki yaratmadığı söylenebilir.

Michigan Eyalet Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Amerika Birleşik Devletleri'nde Eğitim Psikolojisi alanında profesör olan Don Hamachek, benlik kavramı ve okul başarısı arasındaki karşılıklı ilişkiyi incelemiş ve benlik kavramı ile başarı arasında karşılıklı ve dinamik bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Bu iki değişkenin birinde yaşanan olumlu ya da olumsuz değişim diğerini de etkilemektedir. Bu karşılıklı ilişki, özellikle orta okul yıllarında daha yüksektir. Yüksek benlik kavramına sahip olan öğrenciler okulda kendilerine sunulan öğretimsel işlere güvenle yaklaşmakta ve bu işlerde elde ettikleri başarı güven duygularını arttırmaktadır. Düşük benlik kavramına sahip öğrenciler için ise süreç tersine işlemektedir (Hamachek, 1995).

Batı Sydney Üniversitesi'nde görevli Herbert W. Marsh tarafından Hong-Kong'da yapılan ve altı yıl süren bir araştırmada; akademik benlik algısı, akademik başarı ve öğretim dili ilişkisi arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma 56 farklı liseden toplam 7,802 öğrenci üzerinde yapılmış ve araştırma sonunda benlik algısının akademik başarı üzerinde önemli etkileri olduğu, buna karşılık akademik başarının da benlik algısını etkilediği ortaya

çıkmiştir (Marsh, 2002). Bu sonuç, araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir.

1997 yılında Hong Kong’da üniversite öğrencileri üzerinde Marsh ve Yeung tarafından yapılan bir araştırmada öğrencilerin İngilizce benlik algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçları akademik benlik algısı ile akademik başarı arasında yüksek korelasyon bulunduğunu ortaya koymuştur (Lau, Yeung, ve Jin, 1998). Marsh ve Yeung tarafından yapılan araştırmanın sonuçları, bu araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir.

İlköğretim düzeyinde öğrencilerin benlik algılarını okuma becerisini geliştirerek güçlendirmeyi amaçlayan “I Like Me!” (Kendimi Seviyorum!) projesi başarılı olmuş ve akademik başarının benlik algısı üzerinde olumlu etkileri olduğunu kanıtlayan bir araştırma olarak literatüre girmiştir. (DeMoulin, 1997) Bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmeyen DeMoulin’in araştırmasının da benlik algısının önemli ölçüde biçimlendiği ilköğretim düzeyinde gerçekleştirilmiş olması dikkat çekicidir.

Araştırmanın bulguları benlik algısı ile akademik başarı arasında doğrusal bir ilişkinin varlığına kanıt sunamamaktadır. Ancak, benlik algısı ve akademik performansı etkileyen diğer değişkenler de vardır. Bu değişkenler kişisel, çevresel, akademik ya da akademik olmayabilir (Nunez ve Gonzalez - Pienda, 1994).

Yüksek öğrenimde öğrenciler arası etkileşimi sağlamak çok önemlidir. Özellikle bu etkileşim derinlemesine öğrenmeye, yardımlaşmaya ve diğerinin katkısına saygı duymaya neden oluyorsa bu etkileşimin önemi daha da artmaktadır. Etkin öğrenme, öğrencilerin üst düzey düşünme ve iletişim kurma becerilerini geliştiren, öğrencilere takım halinde başarıma alışkanlığı kazandıran bir öğretim yöntemidir. Ortalama sınıf mevcudu 90-100 öğrenci olan, uygulamaları sabit sıralı sınıflarda, yazı tahtası ve ara sıra kullanılan tepegöz dışında eğitim yardımcısı kullanılmadan yapılan etkin öğrenme

araştırmalarının sonuçlarının da gösterdiği gibi etkin öğrenme başarıyı kalabalık sınıflarda bile olumlu etkilemektedir. Bu araştırmayla, etkin öğrenme uygulamalarının akademik başarıyı arttırdığı ve etkin öğrenme ile başarı arasında doğrusal bir ilişki olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu sonuç; Zisk (1998), Ghaith (2003), Özkal (2000) , Sezer ve Tokcan (2003) gibi pek çok araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir. Benlik algısı boyutunda ise araştırma sonuçları Zisk (1998), Box ve Little (2003) ile örtüşmezken, Ghaith (2003) ve Richardson (2003)'nın bulguları ile örtüşmektedir. Rosenbeto, (1965) *benlik algısının yavaş yavaş oluştuğunu*, çocukluk ve gençlik döneminde önemli değişikliklere uğradığını ve bu olgunun durağan bir yapıda olmayıp yaşam boyu değiştiğini belirtmiştir. Ayrıca, Richardson (2003) uzun yıllar içinde oluşan tutumda kısa bir süre içinde büyük değişim görülmemesinin doğal olduğunu belirtmiştir.

Bu bulguların ve tartışmanın ışığında aşağıdaki önerileri geliştirebiliriz;

Öneriler

Araştırma bulguları ve bu bulgulara dayalı çıkarılan sonuçlara göre, İngilizce öğretmenleri, İngilizce eğitiminin yönetiminden sorumlu olanlar ve araştırmacılar için aşağıdaki öneriler sunulabilir.

Uygulayıcılar ve Yöneticilere Yönelik Öneriler:

1. İngilizce derslerinde okuma becerisinin öğretiminde etkin öğrenme uygulamalarına yer verilmesi, dersin sunum aşamasında bırakılmasının önüne geçecek ve öğrencilerin okuma becerisini anlamsız tekrar alıştırmaları yerine zihni zorlayıcı etkinliklerle kazanmasına olanak sağlayacaktır.
2. Etkin öğrenmenin yabancı dil sınıflarında yaygınlaştırılabilmesi için öğretmenlerin etkin öğrenme konusunda eğitilmeleri gerekmektedir.

3. Akademik başarının artırılması için, etkililiği bu araştırma ve daha pek çok araştırmayla kanıtlanmış etkin öğrenmenin tüm öğretmenler tarafından tüm derslerde uygulanması gerekmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

1. İngilizce okuduğunu anlama becerisine yönelik olarak gerçekleştirilen bu araştırmaya ek olarak, etkin öğrenmenin dinlediğini anlama, konuşma ve yazma becerileri alanında da başarıya olan etkisine yönelik çalışmalar yapılmasında yarar vardır.
2. Bu araştırma, yabancı dil benlik algısındaki değişimi izlemek amacıyla daha uzun bir süreyi kapsayacak biçimde -yaklaşık iki yarıyıl- gerçekleştirilebilir.
3. Araştırmanın katılımcılarına verilecek olan İngilizce okuduğunu anlama başarı testiyle, etkin öğrenmenin öğrenilenlerin kalıcılığına olan katkısı ile ilgili kanıt toplanabilir.
4. Bu araştırma yüksek öğretim düzeyinde gerçekleştirilmiş olması nedeniyle önemlidir. Bu nedenle benzer çalışmaların diğer akademik dersleri de kapsayacak biçimde gerçekleştirilmelidir.
5. Araştırma katılımcılarının diğer derslerdeki başarısı ve derse karşı tutumlarının da bir başka çalışmayla ortaya çıkarılması, etkin öğrenmenin akademik başarının yanında diğer öğrenme ürünlerine olan katkısı hakkında bilgi verecektir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme: kuram, araştırma,uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Altıparmak, M.ve Nakipoğlu, M. (2005). Lise Biyoloji Laboratuarlarında “İşbirlikli Öğrenme” Yönteminin Tutum ve Başarıya Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. Cilt 3, Sayı 1, Kış 2005.
- Ames, C. (1992). Classroom:Goals, structures,and student motivation. *Journal of Educational Psychology*. Vol.84(3). S.261-271.
- Arslan, A. ve Yanpar,T. (2004). Oluşturmacı Yaklaşım Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Duyuşsal Öğrenmelerine Etkileri. 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Malatya:İnönü Üniversitesi.
- Ausubel, D. A. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Avşar, Z. ve Alkış, S. (2007). İşbirlikli Öğrenme Yöntemi “Birleştirme I” tekniğinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Öğrenci Başarısına Etkisi. *İlköğretim Online*, 6 (2), 197-203 <http://ilkogretim-online.org.tr> (Erişim 23 Mart 2007)
- Bowen, J.D., Madsen, H. ve Hilferty; A.(1985). *Tesol Techniques and Procedures*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
- Box, J. A. ve Little, D. C. (2003). Cooperative small-group instruction combined with advanced organizers and their relationship to self-concept and social studies achievement of elementary school students. *Journal of Instructional Psychology*, December, 2003.

- Bozdoğan, A., Taşdemir, A., Demirbaş, M. (2006). Fen Bilgisi Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt:7 Sayı: 11, Syf. 23-36
- Bricklin, M., Patricia. (1991). The concept of “self as learner”. Its critical role in the diagnosis and treatment of children with reading disabilities. *Journal of Reading, Writing and Learning Disabilities International*. Vol.7, S.201-217
- Brown, H. D. (1987). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall Inc.
- Brumfit, C. ve Finocchiaro, M. (1983). *The Functional notional approach from theory to practice*. New York : Oxford University Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bybee, R. W. ve Sund, R. B. (1990.) *Piaget for educators*. Illinois : Waveland Pres, Inc.
- Caine, R. N. ve Caine, G. (1991). *Making connections: teaching and the human brain*. USA: ASCD Yayını.
- Covington, M. (1989). *Self esteem and failure in school. The social importance of self esteem*. Berkeley,CA, U.C.Press.
- Defence Language Institute (1991). *The New ALC Book 4*. San Antonio, TX.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı-dil öğretim yöntemleri*. İstanbul : Ekin Eğitim-Yayıncılık ve Dağıtım.

- Demirel, Ö. (2002). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- DeMoulin, D. F. (1997). I like me!: Enhancing self concept in kindergarten-age children through active school/business partnerships. *NASP Communique*, Vol.27.No.8
- Dulay, H. , Burt, M. ve Krashen, S. (1982). *Language two*. New York: Oxford University Press.
- Els, V. T., Bongaerts, T. , Extra, G. (1984). *Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages*. Wolters-Noordhoff : Edward Arnold Ltd.
- Er, M. (2000). *Yeni ALC yabancı dil öğretim sisteminin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Ergin, O.(1941). *Türkiye maarif tarihi*. İstanbul: Osmanbey Matbaası, Çelebioğlu Özseri, Nihal (2000) “1773-1923 Yılları Arasında Askeri Okullarda Yabancı Dil Öğrenimi” İstanbul Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi içinde.
- Felder, R.M., Felder, G. N. ve Dietz, E. J. (1998). A longitudinal study of engineering student performance and retention. v. comparisons with traditionally-taught students. *Journal of Engineering Education*, 87,469-480
- Ghaith, G. (2003). Effects of the learning together model of cooperative learning on English as a foreign language reading achievement, academic self esteem, and feelings of school alienation. *Bilingual Research Journal*, 27:3 Fall 2003.

- Gillies, R.M. ve Ashman, A.F. (2000). The Effects of cooperative learning on students with learning difficulties in the lower elementary school. *Journal of Special Education*. Spring, 2000.
- Glazer, J. I. (1991). *Literature for young children*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Gömlüksiz, M. N., Onur, E. (2005). İngilizce öğreniminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *Milli Eğitim Dergisi* Bahar 2005, Yıl 33, Sayı 166.
- Gurney, P. (1987). Self esteem enhancement in children: A review of research findings. *Educational Research*. Vol.29 (2). S.130-136.
- Gür, H., Seyhan, G. (2006). İlköğretim 7.sınıf matematik öğretiminde aktif öğrenmenin öğrenci başarısı üzerine etkisi. *Fen Bilimleri Enstitüsü. Dergisi*, Balıkesir Üniversitesi Yayın Organı, Sayı 8, Cilt 1.
- Hamachek, D. (1981). *Encounters with the ego*. Mexico:Interamericana.
- Hamachek, D. (1995). Self-concept and school achievement: interaction dynamics and a tool for assessing the self-concept, component. *Journal of Counseling and Development*, Vol. 73, 419-425.
- Harmer, J. (1983). *The Practice of English language teaching*. Essex: Longman Group Limited.
- Johnson, D. W. ve Roger T. (1994). *An overview of cooperative learning*. Bulunduğu Eser: Thousand, J., Villa, A. ve Nevin, A. (1994). *Creativity and collaborative learning*. Baltimore: Brooks Press.
- Karasar, N. (1995). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.

- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi:kavramlar,ilkeler,teknikler*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.,1995.
- Lau, I. C., Yeung, A. S., ve Jin, P. (1998). Academic Self Concept of Higher Education Students.(Yayımlanmamış makale) Auckland, New Zealand: Conference of Higher Education Research and Development.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. New York: Cambridge University Pres.
- Levine, J. M. ve Resnick, L. B. (1993). Social foundations of cognition. *Annual Review of Psychology*, January 1993, Vol.44, S.585-612
- Lyons, J. (1981). *Language and linguistics*.Cambridge: Cambridge University Press,.
- Mack, J. E., Ablon, St. (1983). *The Development and sustaining of self esteem in childhood*, New York.
- Marsh, H. W. (2002). Multilevel causal ordering of academic self-concept and achievement: influence of language of instruction (English compared with Chinese for Hong Kong Students. *American Educational Research Journal*, Fall 2002, Vol.39, No.3, S. 727-763.
- Marsh, H. W. (1993). Academic self-concept: theory, measurement, and research. Bulunduğu Eser: Suls, J. *Psychological perspectives on the self. Volume 4*. S. 59-98. Lawrence Erlbaum: Hillsdale, NJ.
- Marsh, H. W., ve Craven, R. (1997). Academic self-concept: beyond the dustbowl. Bulunduğu Eser: Phye, G. *Handbook of classroom assessment: learning, achievement, and adjustment*. Orlando, FL : Academic Press.
- Marsh, H.W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, Vol. 2, S.77-71.

- Marsh, H.W. (1990). Casual ordering of academic self-concept and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82, S.646-656.
- McCray, A. D., Vaughn, S., ve Neal, L. I. (2001). Not all students learn to read by third grade: Middle school students spek out about their reading disabilities. *Journal of Special Education*, Vol.35 (1), S.17-30.
- Merriam Webster's Collegiate Dictionary. Merriam-webster, Inc., 1994.
- Morgan, B. M.. (2003). Cooperative Learning in Higher Education: Undergraduate student reflections on group examinations for group grades. *College Student Journal*. March, 2003.
- Nakiboğlu, C. (2001). "Maddenin yapısı" ünitesinin işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak kimya öğretmen adaylarına öğretilmesinin öğrenci başarısına etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Gazi Üniversitesi Yayın Organı, Cilt 21, Sayı 3 131-143
- Nunez, J. C., Gonzales-Pienda, J. A. (1994). *Determining factors in academic performance*. Oviedo.Servicio de Publicaciones de la Universiad.
- Oral, B. (2000). Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme ile küme çalışması yöntemlerinin öğrencilerin erişileri, derse yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkileri.Ç.Ü. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, Çukurova Üniversitesi Yayın Organı, Cilt:2, Sayı:19, 43-49
- Özkal, Ş. N. (2000). İşbirlikli öğrenmenin sosyal bilgilere ilişkin benlik kavramı, tutumlar ve akademik başarı üzerindeki etkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Panitz, T.ve Panitz, P. (1998). Encouraging the use of collaborative learning in higher education. Issues facing international education.Boston: Garland Pub.

- Panitz, T. (1999). "The motivational benefits of cooperative learning." *Motivation from within: Approaches for encouraging faculty and students to excel*. San Francisco, CA: Jossey Bass Publisher.
- Pehlivan, E. (2003). Analysis of ELT at TAFA advanced english course from content- based instruction perspective. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Richards J. C. ; Platt J. ve Platt H. (1992). *Dictionary of language teaching & applied linguistics*. Essex : Longman Group Limited,.
- Richardson, C. (2003). The Relationship between self-esteem and reading. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), New Jersey: Kean University.
- Richards, J. C. ve Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Pres.
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem yayınları.
- Sezer, A., Tokcan, H. (2003). İşbirliğine dayalı öğrenmenin coğrafya dersinde akademik başarı üzerine etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 23, Sayı 3, Syf. 227-242.
- Shavelson,, R. J., Hubner, J. J., ve Stanton, J. C. (1976). Self concept:validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*. Vol.46, S.407-441

Slavin, R. (1995). Student teams and comparison among equals: effects on academic performance and student attitudes. *Journal of Educational Psychology*, Vol.70, S. 532-538.

Stern, D. ve Huber, G. L. (1997). *Active learning for students and teachers*. Frankfurt : Peter Lang GmbH.

SPSS User's Guide: Version 9.0.1

Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Tanışlı, D. ve Sağlam, M. (2006). Matematik öğretiminde işbirlikli öğrenmede bilgi değişme tekniğinin etkililiği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. Sayı 2, Cilt 2,: 47-67

UCLES (1996) A Brief Guide EFL Examinations and TEFL Schemes

UCLES (2001) PET Preliminary English Test Handbook.

Wardhaugh, R. Introduction to Linguistics (1972). New York : Mc Graw-Hill Book Company,.

Zisk, J. F. (1998). The effects of cooperative learning on academic self-concept and achievement of secondary chemistry students. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Pennsylvania: California University of Pennsylvania.

<http://www.cwu.edu/~ceps/constdef.htm>

<http://www.utm.edu/research/iep/d/dewey.htm#Theory%20of%20Knowledge>

<http://unr.edu/homepage/jcannon/ejse/ejsev2n2ed.html>

<http://facultyweb.cortland.edu.edu/andersmd/vyg/bio.html>

<http://dougiamas.com/writing/constructivism.html>

<http://it.coe.uga.edu/~morey/epltt/social.html>

<http://facultyweb.cortland.edu.edu/andersmd/vyg/bio.html>

www.sedl.org/scimath/compass/vo1no3/welcome.html

<http://pegasus.cc.ucf.edu/kthompso/projects/litconstructivist.html>

<http://www.towson.edu/csme/metp/essays/Constructivism.txt>

<http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopmath.htm>

<http://www.stat.fi/isi99/proceedings/arkisto/varasto/kvam0687.pdf>

<http://www.successforall.net/resource/research/cooplearn.htm>

www.egitimdergi.pamukkale.edu.tr/makale/sayi6.html-12k

www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK-5/b-kitabi/PDF/matematik/Bildiri/t213DA.pdf-

http://www.cumhuriyet05.com/ortak/rehberlik/anne_baba-15-3.asp

EK-1
İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK YABANCI DİL
BENLİK ALGISI ÖLÇEĞİ YÖNERGE

İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK YABANCI DİL BENLİK ALGISI ÖLÇEĞİ

Bu ölçek İngilizce dersine yönelik yabancı dil benlik algınızı belirleyebilmek amacıyla uygulanmaktadır. Bu çalışma ile Hava Astsubay Meslek Yüksek Okulu çatısı altında öğrenim görmekte olan sizlere verilen ve gelecek yıllarda da Hava Kuvvetlerimize katılacak olan öğrencilerimize verilecek yabancı dil eğitiminin daha nitelikli ve verimli hale getirilmesi amaçlamaktadır. Birinci bölümde kendinizle ilgili kişisel sorular yer almaktadır. Bu bölümdeki soruları yanıtladıktan sonra, ikinci bölümde yabancı dil benlik algınızı belirlemeye yönelik olarak hazırlanmış maddeler ile her maddenin karşısında “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Çok Az Katılıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle Katılmıyorum” olmak üzere beş seçenek verilmiştir. Her cümleyi dikkatle okuduktan sonra kendinize uygun olan seçeneğe (x) işareti koyunuz. Her madde için bir seçeneği işaretleyiniz. Ölçekteki maddelere doğru ya da yanlış yanıt verme gibi bir durum söz konusu değildir. Sizden istenen madde ile ilgili görüşünüzü belirtmenizdir. Aşağıda verilen ölçek maddelerine vereceğiniz yanıtlar, Hava Astsubay Meslek Yüksek Okulu olarak daha mükemmele doğru atacağımız adımlarda bize ışık tutacaktır. Bu nedenle maddelere içtenlikle vereceğiniz yanıtlar, araştırmanın bilimsel değer kazanmasına ve Hava Astsubay Meslek Yüksek Okulu öğrencilerine verilen yabancı dil eğitimine ilişkin yeni stratejiler geliştirilmesine yardımcı olacaktır.

Ölçekten elde edilen sonuçlar yalnızca bilimsel değerlendirme amaçlı kullanılacaktır. Her maddeyi dikkatli bir şekilde okuyup, olması gerekeni değil, ne düşündüğünüzü ve ne hissettiğinizi göz önüne alarak soruların tümünü içtenlikle yanıtlayınız.

BÖLÜM I

Bu bölümde sizinle ilgili kişisel bilgilere ilişkin sorular yer almaktadır. Bu soruların doğru olarak yanıtlanması, ölçekten sağlıklı sonuç alınması açısından çok önemlidir.

1. Öğrenim görmekte olduğunuz ihtisas :
2. Mezun olduğunuz lise türü ? (Uygun seçeneği işaretleyiniz.)
 - () Genel Lise
 - () Anadolu Lisesi
 - () Süper Lise
 - () Yabancı Dil Ağırlıklı Lise
 - () Meslek Lisesi
 - () Teknik Lise
 - () Anadolu Meslek Lisesi
 - () Anadolu Teknik Lisesi
 - () Diğer (Belirtiniz)

EK-2**İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK YABANCI DİL
BENLİK ALGISI ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELER**

BÖLÜM II

İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK YABANCI DİL BENLİK ALGISI ÖLÇEĞİ (ÖRNEK MADDELER)		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Çok Az Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	İngilizce ne kadar zor olursa olsun ben yaparım.					
2	İngilizce sınavları beni endişelendirir.					
3	İngilizce dersinde performansımdan memnunum.					
4	Zaman zaman İngilizce dersinde çok beceriksiz olduğumu düşünüyorum.					
5	İngilizce dersinde özel yeteneğim olduğunu düşünüyorum.					
6	İngilizce öğrenme konusunda kendimle gurur duyuyorum.					
7	Gerçekten çok çalışırsam İngilizce dersinde en iyi öğrencilerden biri olacağıma inanıyorum.					
8	İngilizce dersinde anlatılan yeni bir konuyu hemen öğrenirim.					
9	İngilizce dersinde sınıftaki en iyi öğrencilerden biriyim.					
10	İngilizce dersinde arkadaşlarıma göre daha başarılıyım.					
11	İngilizce dersinde arkadaşlarım bana güvenir.					
12	İngilizce öğrenme konusunda zaman zaman işe yaramaz olduğumu düşünüyorum.					
13	İngilizce dersinde arkadaşlarıma göre daha çabuk öğreniyorum.					
14	İngilizce dersinde bazen “aptal görünme” endişesi ile soru sormaktan kaçınıyorum.					
İngilizce bir metnin çözümlemesi için öğretmenim beni seçerse, bunun nedeni;						
15	İngilizce okuma becerimin iyi olmasıdır.					
16	En zor metinleri bile anlamamanın bir yolunu bulabilmemdir.					

EK-3
Cambridge Preliminary English Test (PET)
ÖRNEK MADDELER

Part 1

- Look at the sign in each question.
- Someone asks you what it means.
- Mark the letter next to the correct explanation – A,B,C or D- on your answer sheet.

1.

LUGGAGE CANNOT
BE REMOVED
WITHOUT A RECEIPT

- A. You must show a receipt if you want to remove luggage
- B. When you remove your luggage you are given a receipt
- C. You can leave your luggage here for a long time
- D. You must pay if you want to remove your luggage

*Assistants needed
because of new
opening hours-
apply inside*

- A. The shop has just opened and jobs are available.
- B. The shop is opening for longer and needs extra staff.
- C. The shop will need extra staff when it opens.
- D. The shop will open late because of job interviews.

Part 4

- Read the text and questions below..
- For each question, mark the letter next to the correct answer – A,B,C or D- on your answer sheet.

Winter Driving

Winter is dangerous because it's so difficult to what is going to happen and accidents take place so easily. Fog can be waiting to meet you over the top of the hill. Ice might be hiding beneath the melting snow, waiting to send you off the road. The car coming towards you may suddenly slide across the road.

Rule Number One for driving on icy roads is to drive smoothly. Uneven movements can make a car suddenly very difficult to control. So every time you either turn the wheel, touch the brakes or increase your speed, you must be as gentle and as slow as possible. Imagine you are driving with a full cup of hot coffee on the seat next to you. Drive so that you wouldn't spill it.

Rule Number Two is to pay attention to what might happen. The more ice there is, the further down the road you have to look. Test how long it takes to stop by gently braking. Remember that you may be driving more quickly than you think. In general, allow double your normal stopping distance when the road is wet, three times this distance on snow, and even more on ice. Try to stay in control of your car at all times and you will avoid trouble.

3. What is the writer trying to do in this text?
 - A. complain about bad winter driving
 - B. give information about winter weather
 - C. warn people against driving in winter
 - D. advise people about safe driving in winter

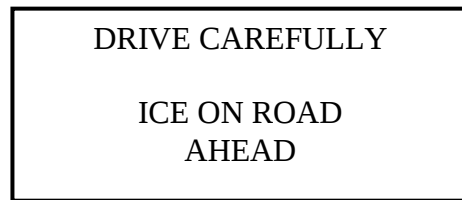
4. Why would somebody read this text?
 - A. to find about the weather
 - B. for information on driving lessons
 - C. to learn about better driving
 - D. to decide when to travel

5. What does the writer think?
 - A. People should avoid driving in the snow.
 - B. Drivers should expect problems in winter.
 - C. People drive too fast in winter.
 - D. Winter drivers should use their brakes less.

6. Why does the writer talk about a cup of coffee?
 - A. to explain the importance of smooth movements
 - B. because he thinks refreshments are important for drivers
 - C. because he wants drivers to be more relaxed
 - D. to show how it can be spilled

7. Which traffic sign shows the main idea of the text?

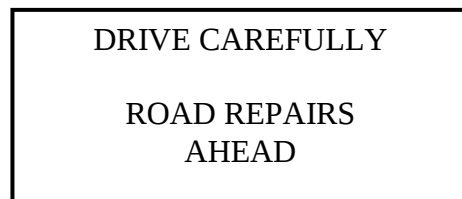
A.



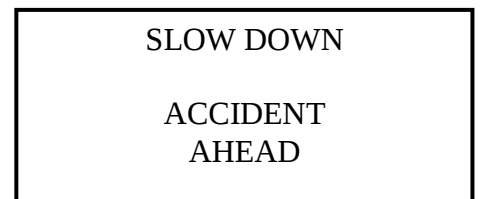
B.



C.



D.



EK-4
ÖRNEK DERS PLANLARI

AKADEMİK ÇELİŞKİ TEKNİĞİ GÜNLÜK PLAN ÖRNEĞİ

Öğretmenin Adı : Mustafa ER
 Dersin adı : İngilizce
 Sınıf : I
 Süre : 20'
 Konu : Agreement/Disagreement
 Hedef : Öğrenciler sözlü ve yazılı olarak “Agreement/Disagreement”
 cümleleri kullanarak karşı grubu ikna edebilecek.
 Araç : *BOOK 18* Ders Kitabı (Ünite 3), Sözlük, A-4 Kağıt.
 Yöntem : Etkin Öğrenme
 Konunun İşlenişi :

1. Raslantısal olarak 4'er kişilik grupların oluşturulması.
2. Grup üyelerini aynı masaya oturtma
3. Grup üyelerine okuyucu, malzemeci, özetleyici, sözcü, güdüleyici, bağ kurucu görevlerini verme.
4. Her grup üyesine birer adet A-4 kağıt dağıtma.
5. Öğrencilerin kendi başlarına öğretmen kitabının 151. sayfasında verilen durumu okumaları.
6. Her öğrencinin bota alınmaması gereken iki kişinin kim olacağına gerekçeleri ile birlikte karar vermesi.
7. Bota alınmaması gereken iki kişinin grup olarak belirlenmesi.
8. Grup gerekçelerinin hazırlanması.
9. Grup sözcülerinin bota alınmaması gereken iki kişinin kim olacağını gerekçeleri ile birlikte açıklaması.
10. Grupların karşı görüş bildirmesi. (İşlem tüm gruplar görüşlerini açıklayana kadar devam eder.)
11. Bota alınmaması gereken iki kişinin gizli oylama yapılarak belirlenmesi.
12. Grupların gerekçelerinin yazılı olarak toplanması (Grup üyelerinin isimleri yazılı olacak).

BİRLİKTE SORALIM BİRLİKTE ÖĞRENELİM TEKNİĞİ GÜNLÜK PLAN ÖRNEĞİ

Öğretmenin Adı	: Mustafa ER
Dersin adı	: İngilizce
Sınıf	: I
Süre	: 50'
Konu	: <i>Kısa Öykü</i>
Hedef	: Öğrenciler sözlü ve yazılı olarak <i>Kısa Öykü</i> ye yönelik olarak hazırlanmış soruları yanıtlayabilecek.
Araç	: <i>Kısa Öykü</i> , Sözlük, Çalışma yaprakları.
Yöntem	: İşbirlikli Öğrenme
Konunun İşlenişi	: 1. Raslantısal olarak dörder kişilik grupların oluşturulması. 2. Grup üyelerini aynı masaya oturtma. 3. Grup üyelerine okuyucu, malzemeci, özetleyici, sözcü, güdüleyici, bağ kurucu görevlerini verme. 4. Her gruba birer adet çalışma yaprağı dağıtma. 5. Öğrencilerin <i>Kısa Öykü</i> ile ilgili en az üç tane soru çıkararak cevapları ile birlikte defterlerine yazmaları. 6. Öğrencilerin hazırlanan bireysel soruları grup içinde birbirlerine sorarak tartışması. 7. Hazırlanan grup sorularının grup tarafından seçilen postacı rolündeki öğrenci tarafından diğer gruba gönderilmesi. 8. Grupların hep birlikte kendilerine gelen soruları yanıtlamaları. (Yazılı ve Sözlü olarak) 9. Önceden belirlenen kriterlere göre, grupların ve öğrencilerin yanıtlarının değerlendirilmesi.

“DOĞRU MU, YANLIŞ MI?” TEKNİĞİ

GÜNLÜK PLAN ÖRNEĞİ

Öğretmenin Adı	: Mustafa ER
Dersin adı	: İngilizce
Sınıf	: I
Süre	: 20’
Konu	: Physical and Character Descriptions
Hedef	: Öğrenciler verilen cümlelerin ünite de sunulan okuma parçasına uygun olarak doğru ya da yanlış olduğunu açıklayabilecek.
Araç	: <i>BOOK 17</i> Ders Kitabı (Lesson 1), Sözlük, Çalışma yaprakları.
Yöntem	: Etkin Öğrenme
Konunun İşlenişi	: 1. Raslantısal olarak dörder kişilik grupların oluşturulması. 2. Grup üyelerini aynı masaya oturtma 3. Grup üyelerine okuyucu, malzemeci, özetleyici, sözcü, güdüleyici, bağ kurucu görevlerini verme. 4. Gruplara beşer adet (Her grup üyesine birer adet, grup için de bir adet), öğrencilerin doğru/yanlış olarak işaretlemeleri gereken cümleleri içeren çalışma yapraklarının dağıtılması. 5. Öğrencilerin kendi başlarına sessizce verilen cümleleri okuyarak doğru ya da yanlış olarak işaretlemeleri. 6. Her öğrencinin yanlış olan cümleler için doğru yanıtları/gerekçeleri yazması. 7. Yanıtların ve gerekçelerin grup üyeleri arasında paylaşılması. 8. Grupların ortak yanıtlarının ve gerekçelerinin oluşturulması. 9. Grupların yanıtlarının ve gerekçelerini sınıfa sunması. 10. Önceden belirlenen kriterlere göre, grupların ürünlerinin değerlendirilmesi.

Read the following statements and decide whether the statement is *TRUE* or *FALSE*.
If *FALSE*, explain *WHY*?

	STATEMENT	TRUE	FALSE
1	Det.Larue is more dependable than Det.Hill.		
2	Jessica Fletcher is more merciful than Max McGee.		
3	As one gets older, it is almost impossible to change his/her character and personality.		
4	Police officers are warned not to be fooled by the mean bank robber.		
5	Max McGee is more dangerous than Jessica Fletcher.		

EK-5
ÖRNEK ÖĞRENCİ ÇALIŞMALARI

Group Emergency

"APT, 2 bedroom, 2 bath, large garden, hire \$500, phone: 555 2555"

Read information and advertise it shortly

There is two bedroom apt. for rent.
It has two bath and large garden
Rent is \$500 a month.
It is available immediately
for more information call 555 2555

OLD WOLVES

* If you ^{hear the anthem and} can't see the flag, what should you do?

OLD WOLVES

* If I hear the anthem and can't see the flag,
I'll stay at attention. I should also face to flag or
music.

Ultralions

March 28, 2006
Tuesday

Write "T" for correct and "F" for incorrect statements and make the necessary correction for incorrect statements

- F 1- Neither George nor Geogia ~~doesn't~~ like climbing.
- T F 2- ~~Either~~ you ^{either} go to college or ~~you~~ find a job as soon as possible.
- T 3- Both Mark and Bill have been living in Dallas since 1985
- F 4- Neither the students nor the teacher ~~are~~ ^{is} in the class now.
- T 5- It was not only rainy but also windy last night.
- T F 6- I wasn't told about the meeting
- F 7- The letter didn't ^{wasn't} sent to the major.
- F 8- I don't know what time ~~is~~ ^{is} it.
- F 9- Both Stephanie and Philip ~~is~~ ^{are} in the military college.
- F 10- Lt Jackson was finished the project
the project was finished by Lt Jackson

Group EMERGENCY

Doğru mu? Yanlış mı? Tekniği

GROUP E

Members:

①
②
③
④

5

QUESTION

*** Could we end up with the idea that Rachel died in Chalford if we didn't know Rachel was in Chalford when the Nuclear Power Plant exploded? why? ***

'Was Rachel die end of the story? why?

ANSWER

~~In 21 September~~

Rachel died in the end of the story. Because she wanted to save Chalford. So she went to Chalford.

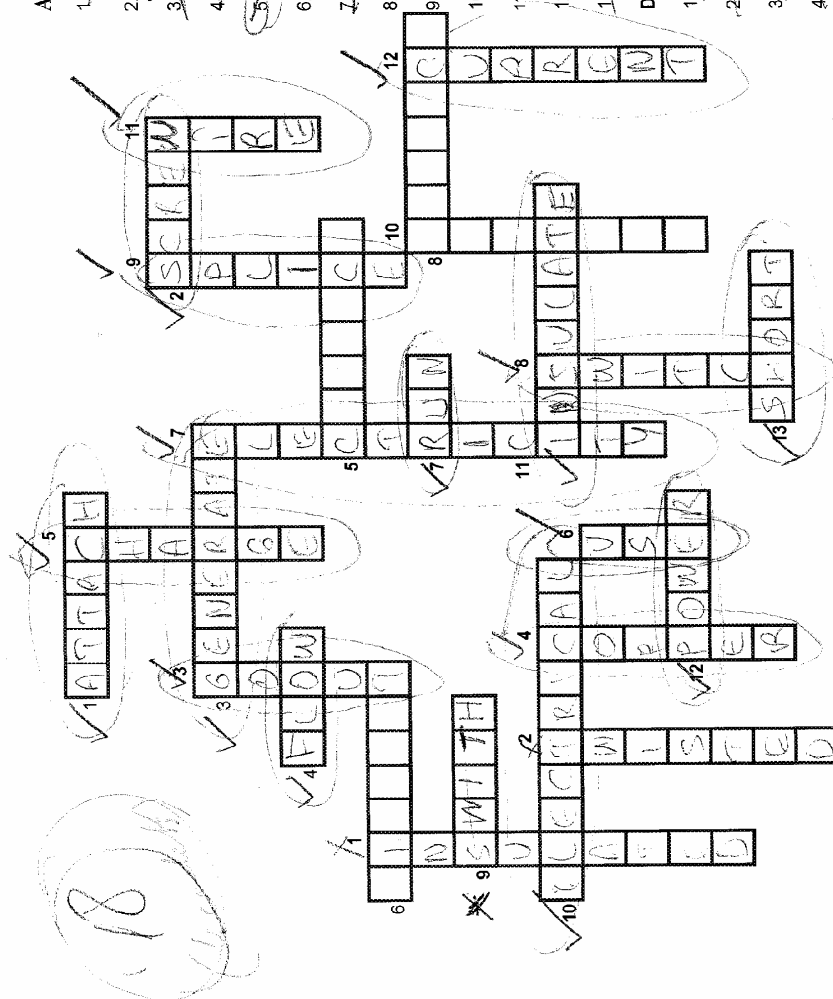
GROUP C

ACROSS

1. To fasten in position; fix or connect
2. A type of nail that is like a nail
3. To produce heat or electricity
4. To move smoothly as if in a stream
5. To transmit or convey
6. The complete circular path of an electric current
7. To (cause to) work or be in operation
8. To grow or bring into existence naturally
9. An electric shock
10. Concerned with or using electricity
11. To cover sth to prevent electricity, heat, etc. from getting out or in
12. Ability to have physical effect, force, strength
13. The opposite of "long"

DOWN

1. An object or material which insulates
2. From the beginning to the end
3. (of a fire, light, etc.) to stop burning or shining
4. A soft reddish metal which is a good conductor of electricity
5. To (cause to) take in or store electricity - x discharge
6. The ability or right to use sth
7. The power which is produced by battery or generator
8. The apparatus for starting or starting the flow of an electric current
9. To join two things together and to end to make one continuous length
10. To keep safe esp. by guarding or covering
11. A length of thin metal in the form of thread
12. The flow of electricity



Bulmaca tekniği

Ultron

18

Crop is grown by the farmer.
 Flour is made of crop
 Bread is made of flour
 Bread is eaten by the people.

Potato is grown by the farmer
 Potato is put together by the worker.
 Potato is cooked by the cook.
 Potato is eaten by the people.

Tomato is grown by the farmer.
 Tomato is put together by the worker.
 Tomato is prepared for salad by the cook.
 Tomato is eaten by the people.

Many things are changed with technology
 Everything is managed by the computer
 Computer is used by engineer.
 Technology will be developed on and on.
