



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

9. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMINDA
İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME YAKLAŞIMININ
UYGULANABİLİRLİĞİNİN İNCELENMESİ

Selenay Cansu AYTEKİN

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM TEZLİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

Antalya, 2025

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**9. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMINDA İŞBİRLİĞİNE DAYALI
ÖĞRENME YAKLAŞIMININ UYGULANABİLİRLİĞİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Selenay Cansu AYTEKİN

Danışman: Doç. Dr. Miray DAĞYAR

Antalya, 2025

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

.... / /

Selenay Cansu AYTEKİN

İmza

JÜRİ İMZA SAYFASI

Selenay Cansu AYTEKİN'in bu çalışması 23/06/2025 tarihinde jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri** Ana Bilim Dalı **Eğitim Programları ve Öğretim** Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği** ile kabul edilmiştir.

İMZA

Başkan : Dr. Öğretim Üyesi Abdulkadir KURT
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD

Üye : Dr. Öğretim Üyesi Şirin KÜÇÜK AVCI
Akdeniz Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD

Üye (Danışman) : Doç. Dr. Miray DAĞYAR
Akdeniz Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: 9. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMINDA İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME YAKLAŞIMININ UYGULANABİLİRLİĞİNİN İNCELENMESİ

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun..... tarihli ve..... sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Araştırmamın hazırlanmasında emeği geçen, beni destekleyen ve yanımda olan herkese teşekkürlerimi sunmak isterim.

Öncelikle yüksek lisans eğitimimin başından sonuna kadar bilimsel birikimiyle her zaman yanımda olan, tez sürecimde sabır ve özveriyle bana destek olan, akademik kimliğini örnek aldığım ve hayranlık duyduğum sayın ve kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Miray DAĞYAR’a teşekkür ederim. Onunla çalıştığım için çok şanslı hissediyorum.

Ders dönemim boyunca bilimsel birikimleriyle bana ışık tutan, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde eğitim veren tüm değerli hocalarıma teşekkür ederim.

Kıymetli fikirleriyle araştırmama katkıda bulunan, eğitime ve bilime önem veren tüm öğretmenlere teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca girdiğim sınavlarda kapıda dualarını eksik etmeyen, en büyük destekçim, canımın içi annem Döndü AYTEKİN’e, eğitim hayatımızın ilk gününden son gününe kadar hep bizim için çalışan, her zaman bir adım daha ilerde olmamız için hayatını bize adayan canım babam Erhan AYTEKİN’e ve tez sürecim boyunca tüm kahrımı çeken canım kardeşim Tansu AYTEKİN’e teşekkür ederim.

Son olarak yüksek lisansın tüm zorlu süreçlerini benim için çok daha keyifli hale getiren, benim için en büyük motivasyon kaynağı olan sınıf arkadaşlarım ve biricik dostlarım Hilal CAN ve Rabia Perim ATALAY’a teşekkür ederim.

Hepinize sonsuz teşekkürler.

Selenay Cansu AYTEKİN

ÖZET

9. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMINDA İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME YAKLAŞIMININ UYGULANABİLİRLİĞİNİN İNCELENMESİ

AYTEKİN, Selenay Cansu

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Miray DAĞYAR

Haziran 2025, ix + 123 sayfa

Bu araştırma, 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programında işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Antalya ilindeki beş merkez ilçede görev yapan 132 İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel veriyle desteklenen nicel araştırma modeli kullanılmıştır. Nicel veriler, işbirlikli öğrenme yaklaşımının uygulanabilirliğini değerlendiren beş alt boyutlu bir ölçek aracılığıyla toplanırken, nitel veriler ölçekte bulunan açık uçlu soru aracılığıyla elde edilmiştir. Veriler, t-testi ve betimsel istatistikler gibi nicel analiz yöntemleri ile, nitel veriler ise betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.

Nicel bulgulara göre, öğretmen görüşlerine dayalı olarak işbirlikli öğrenmenin uygulanabilirlik düzeyi; beceri, öğrenme alanları, etkinlik, ilişkilendirme ve değerlendirme alt boyutlarının tümünde ortalamanın üzerinde bulunmuştur ve elde edilen nitel verilerle bu bulgular ilişkilendirilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre, kadın öğretmenlerin beceri, öğrenme alanları ve değerlendirme alt boyutlarındaki puanları erkek öğretmenlere kıyasla anlamlı derecede yüksektir; etkinlik ve ilişkilendirme alt boyutlarında ise cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamıştır. Meslekteki hizmet süresi, beceri, etkinlik ve değerlendirme alt boyutlarında; hizmetiçi eğitim alma durumu yalnızca beceri alt boyutunda; sürekli yayın izleme ise sadece öğrenme alanları alt boyutunda anlamlı farklılık yaratmıştır. Mezun olunan kurum değişkenine göre ise alt boyutlarda anlamlı fark bulunmamıştır.

Çalışmanın sonucunda, işbirlikli öğrenmenin uygulanabilirliğini artırmak için öğretim programı içeriklerinin yaklaşıma uyumlu hale getirilmesi ve öğretme-öğrenme sürecinde işbirlikli öğrenmeyi destekleyen düzenlemelerin yapılması önerilmiştir. Ayrıca; program geliştiricileri, uygulayıcıları ve araştırmacılar için işbirlikli öğrenme yaklaşımına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İşbirlikli Öğrenme, İngilizce Öğretim Programı, Öğretmen Görüşleri, İngilizce Öğretimi, Lise Düzeyi.

ABSTRACT

EXAMINING THE APPLICABILITY OF THE COOPERATIVE LEARNING APPROACH IN THE 9TH-GRADE ENGLISH CURRICULUM

AYTEKİN, Selenay Cansu

Master's Thesis, Department of Educational Sciences

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Miray DAĞYAR

June 2025, ix + 123 pages

This study examined teachers' views on the applicability of the cooperative learning approach in the 9th-grade English curriculum. Conducted during the 2024-2025 academic year, the research involved 132 English teachers working in five central districts of Antalya. This study is a quantitatively dominant research designed within the framework of the explanatory survey model. Quantitative data were analyzed using t-tests and descriptive statistics, while qualitative data were examined through descriptive analysis to complement and support the quantitative findings.

The results revealed that cooperative learning was rated above average in all dimensions: skills, learning areas, activities, association and evaluation. Female teachers scored significantly higher than male teachers in the skills, learning areas, and evaluation dimensions, whereas no significant differences were observed in the activities and correlation dimensions. Teaching experience influenced the applicability of cooperative learning in skills, activities, and evaluation dimensions, with teachers who had less than 10 years of experience showing higher scores. In-service training was found to significantly impact only the skills dimension, while regular publication monitoring affected only the learning areas dimension. No significant differences were found across any dimensions based on the teachers' graduation institutions.

The study concludes that aligning curriculum content with the cooperative learning approach and providing supportive measures, such as professional development and resource allocation, can enhance the approach's applicability. Furthermore, it offers recommendations for curriculum developers, educators, and researchers to foster the integration of cooperative learning into teaching practices effectively.

Key Words: *Cooperative Learning, English Curriculum, Teachers' Opinions, English Language Teaching, High School Level.*

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	iv
KISALTMALAR LİSTESİ	ix

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	4
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırma Problemi	6
1.3.1. Alt Problemler	6
1.4. Denenceler (Hipotezler)	7
1.4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Denenceler	7
1.4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Denenceler	7
1.5. Araştırmanın Önemi	7
1.6. Araştırmanın Sayıltıları	9
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1.8. Tanımlar	9

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitim Programı	11
2.1.1. Hedefler	12
2.1.2. İçerik	13
2.1.3. Öğrenme Yaşantıları	14
2.1.4. Değerlendirme	15
2.2. Türkiye’de İngilizce Öğretim Programlarının Tarihi	16
2.2.1. Cumhuriyet Öncesi Yabancı Dil Öğretimi	16

2.2.2.	Cumhuriyet Döneminde Yabancı Dil Öğretimi.....	16
2.2.3.	1960 Sonrası Yabancı Dil Öğretimi Düzenlemeleri.....	17
2.2.4.	1990 Sonrası İngilizce Öğretimi Düzenlemeleri	18
2.2.5.	2013 ve 2018 Öğretim Programları	19
2.2.6.	2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli	19
2.3.	Türkiye’de Ortaöğretim İngilizce Eğitiminin Genel Amaçları.....	20
2.3.1.	9. Sınıf İngilizce Dersi Genel Amaçları	20
2.4.	İngilizce Öğretiminde Öğrenme Süreci.....	20
2.4.1.	İngilizce Dersinde Geliştirilecek Beceriler ve Yeterlikler	20
2.4.2.	Öğrenme Alanları	21
2.4.3.	İlişkilendirme Etkinlikleri.....	22
2.4.4.	Etkinlikler	22
2.4.5.	Değerlendirme	23
2.5.	İşbirliğine Dayalı Öğrenme	23
2.5.1.	İşbirlikli Öğrenmenin Temel Koşulları	25
2.5.2.	İşbirlikli Öğrenme Grupları	28
2.5.3.	İşbirlikli Öğrenme Teknikleri.....	29
2.5.4.	İşbirlikli Öğrenmenin Faydaları	41
2.5.5.	İşbirlikli Öğrenme Sürecinde Karşılaşılabilecek Sınırlılıklar	43
2.5.6.	İşbirlikli Öğrenme Sürecinde Öğretmenin Rolü.....	44
2.5.7.	İşbirlikli Öğrenmenin Eğitim Sürecinde Uygulanması	45
2.6.	İlgili Araştırmalar.....	48
2.6.1.	Ulusal Araştırmalar.....	48
2.6.2.	Uluslararası Araştırmalar.....	55

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1.	Araştırmanın Modeli.....	59
3.2.	Evren ve Örneklem	59
3.3.	Veri Toplama Aracı	60
3.3.1.	Veri Toplama Aracının Yapılan Çalışmadaki Uygulamasına Ait Geçerlik ve Güvenirlik Analizi Sonuçları	61

3.4. Veri Toplama Süreci	61
3.5. Verilerin Analizi	62

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Normallik Analizleri	64
4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	65
4.2.1. İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımının Alt Boyutlara Göre Uygulanabilirlik Düzeyine İlişkin Bulgular	65
4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	67
4.3.1. Öğretmen görüşleri, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	67
4.3.2. Öğretmen görüşleri, meslekteki hizmet sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	68
4.3.3. Öğretmen görüşleri, mezun oldukları kuruma göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	69
4.3.4. Öğretmen görüşleri, işbirlikli öğrenme yaklaşımıyla ilgili hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	70
4.3.5. Öğretmen görüşleri, İngilizceyle ilgili sürekli bir yayın izleyip izlememelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	71
4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	72
4.4.1. Hedefler Temasına İlişkin Bulgular	72
4.4.2. İçerik Temasına İlişkin Bulgular	74
4.4.3. Öğrenme Yaşantıları Temasına İlişkin Bulgular	76
4.4.4. Değerlendirme Temasına İlişkin Bulgular	80

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç	83
5.2. Öneriler	88
5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	88
5.2.2. Gelecekte Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	89

5.2.3. Program Geliştiricilere Yönelik Öneriler	89
5.2.4. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	89
KAYNAKÇA	91
EKLER	111
EK-1. Veri Toplama Aracı ve Kullanım İzni	111
EK-2. Etik Kurul Kararı	114
EK-3. İntihal Raporu	115
EK-4. MEB Uygulama İzni	116
EK-5. ÖZGEÇMİŞ	122
EK-6. BİLDİRİM	123

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. <i>Katılımcılara Ait Demografik Değişkenler</i>	60
Tablo 4.1. <i>Ölçek Alt Boyutlarının Çarpıklık-Basıklık, Aritmetik Ortalama, Mod ve Ortanca Değerleri</i>	64
Tablo 4.2. <i>İngilizce Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanabilirlik Düzeylerinin Alt Boyutlara Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	65
Tablo 4.3. <i>Cinsiyet değişkenine göre öğretmen görüşleri arasındaki farklılıklara ilişkin t-testi sonuçları</i>	67
Tablo 4.4. <i>Meslekteki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri Arasındaki Farklılıklara İlişkin T-testi Sonuçları</i>	68
Tablo 4.5. <i>Mezun Olunan Kurum Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri Arasındaki Farklılıklara İlişkin T-testi Sonuçları</i>	69
Tablo 4.6. <i>İşbirlikli Öğrenmeyle İlgili Hizmetiçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri Arasındaki Farklılıklara İlişkin T-testi Sonuçları</i>	70
Tablo 4.7. <i>Sürekli Yayın İzleme Durumu Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri Arasındaki Farklılıklara İlişkin T-testi Sonuçları</i>	71
Tablo 4.8. <i>Hedefler Temasına İlişkin Kodlar ve Frekanslar</i>	72
Tablo 4.9. <i>İçerik Temasına İlişkin Kodlar Ve Frekanslar</i>	74
Tablo 4.10. <i>Öğrenme Yaşantıları Temasına İlişkin Kodlar ve Frekanslar</i>	76
Tablo 4.11. <i>Değerlendirme Temasına İlişkin Kodlar ve Frekanslar</i>	80

KISALTMALAR LİSTESİ

AFA – Açımlayıcı Faktör Analizi

Akt - Aktaran

BİOK – Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon

BSBÖ – Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim

DFA – Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ed. – Editör

f - Frekans

İDÖY – İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımı

MEB - Millî Eğitim Bakanlığı

N – Katılımcı Sayısı

ÖTBB – Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri

P – Anlamlılık Düzeyi

sd – Standart Sapma

$\bar{x}$ – Aritmetik Ortalama

YÖK - Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Dil; bireyin iletişim kurma, duyguları ve düşünceleri açığa çıkarabilme ve kendini ifade edebilme ihtiyacı için oluşturulan sürecin ilk basamağında yer alır. Doğumdan ölüme kadar çeşitli süreçlerden geçen dil, yaşamın en büyük gereksinimi olarak düşünülebilir. Teknolojinin geliştiği, bilgi ihtiyacının ve ülkeler arası iletişimin arttığı bu yüzyılda, bireylerin ana dili dışında öğrendiği her bir dil, bireylerin ihtiyaçlarını karşılamasında önemli görülmektedir. İkinci bir dil öğrenmek, bireyin kendisini ana dilinin sınırlarının ötesine taşıyarak yeni bir dil, yeni bir kültür ve yeni duygu, düşünce ve davranış biçimlerine doğru bir dönüşüm sürecine girmesidir (Brown, 2007, s.12)

Türkiye’de Cumhuriyet’in ilanından sonraki dönemde, uluslararası ilişkilerin artmasıyla birlikte gençlerin batı dillerinden birini öğrenerek yetişmesinin önemine vurgu yapılmış, bu doğrultuda hem velilerin talepleri artmış hem de yabancı dil eğitimi veren okulların sayısı çoğalmıştır (Güneş, 2009). 21. yüzyılda bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelere paralel olarak İngilizce, kültürel, politik ve ekonomik ilişkilerde bireyler ve ülkeler için önemli bir araç haline gelmiştir ve bu durum İngilizcenin Türkiye’deki okullarda yaygın olarak öğretilmesini zorunlu kılmıştır (Yücel vd., 2017).

Türkiye’de kökleri Tanzimat Dönemi’ne kadar uzanan İngilizce eğitimi, eğitimde batılaşma hareketleriyle beraber önem kazanmış ve önemini günümüze kadar korumuştur. Cumhuriyet döneminde, dönemin gereksinimleri göz önünde bulundurularak eğitim verilmesi istenen yabancı dilin bir batı dili olması zorunlu kılınmıştır. Bu gereksinimden ötürü, okullarda öğretilen yabancı dil dersi olarak Fransızca programda yerini almıştır (Soner, 2007). 1950’ye kadar yabancı dil eğitimi politikaları Fransızca üzerine kurulurken, 1950’den itibaren Fransızcanın yerini İngilizce almıştır (Demircan, 1988). İngilizce eğitimi, 1997 Eğitim Reformu ile beraber yeni bir dönüm noktası yaşamıştır. O tarihe kadar ortaokulda başlayan İngilizce dersleri, bu reformla birlikte 4. sınıflarda verilmeye başlanmıştır. Bu yeniliğin arkasındaki temel sebep ise öğrencilerin İngilizce ile daha küçük yaşta tanışıp dile daha fazla maruz kalmalarının yararlı görülmesidir (Sarıçoban ve Sarıçoban, 2012).

Türkiye’de geçmişten günümüze uzanan İngilizce eğitiminin, sarf edilen emek ve çabaya rağmen istenen başarıya ulaşmadığı görülmektedir (Alagözlü, 2017; Güçlü ve Uçar, 2019; Altın ve Saracaloğlu, 2018). Aktaş (2005), öğretmen yeterliliği, öğrenci tutum ve motivasyonu, öğrenme yaşantıları ve derste kullanılan yaklaşım, yöntem ve teknikler gibi birçok etkenin bu başarısızlığın kaynağı olarak gösterilebileceğini belirtmiştir. Işık (2008) ise,

yabancı dil eğitiminde istenilen başarıya ulaşılmamasının sebepleri arasında o dersin öğretim programının benimsenmemesini ya da programın derste yanlış uygulanmasını göstermiştir.

Türk eğitim sisteminde İngilizce öğretimi, özellikle ortaöğretim düzeyinde çeşitli zorluklar ve eksiklikler içermektedir (Taşçı, 2023). İngilizce öğretim programları üzerinde yapılan araştırmalar hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin çeşitli sorunlar yaşadığını göstermektedir (Solak ve Bayar, 2015; Çapan, 2021). Örneğin öğretmenler, güncel 9. sınıf İngilizce öğretim programının, öğrencilerin düzeyine uygun olmayan faaliyetler içerdiğini ve bu nedenle sınıf içi uygulamalarda değişiklik yapmak zorunda kaldıklarını belirtmektedir (Yücel vd., 2017). Buna rağmen, öğretim programının dört temel beceriyi (dinleme, okuma, konuşma, yazma) geliştirmeye odaklanması genel olarak olumlu bulunmuştur (Koç, 2019). Ancak öğretmenler, öğretim programının aşırı yoğun olduğunu ve zaman kısıtlamaları nedeniyle tüm hedeflere ulaşamadığını dile getirmektedirler (Tokur Üner ve Aşlıoğlu, 2022). Öğretmenler, 2. sınıftan itibaren yabancı dil eğitimine başlanmasının bazı sınıf seviyelerinde etkili olmadığını belirtmekte ve programın yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini savunmaktadırlar (Küçüktepe vd., 2014). İlkokul düzeyindeki öğretim programının çocukların ilgisini çekmekte yetersiz kaldığı ve sınıf içi uygulamalarda zorluklar yaşandığı da öğretmenler tarafından ifade edilmiştir (Kırkgöz, 2010). Bu durum, eğitimde daha etkili ve öğrenci odaklı yaklaşımların geliştirilmesi ve uygulanması gerektiğini ortaya koymuştur. Eğitimciler, daha esnek ve öğrenci ihtiyaçlarına yönelik programların oluşturulmasını ve öğretmenlerin bu süreçte daha fazla desteklenmesini önermektedirler (Yıldız ve Korkmazgil, 2021).

Öğretmenler derslerinde, öğrenmeyi en üst düzeye çıkarabilecek öğretim yaklaşımını ve yöntemini uygulamak sorumluluğuna sahiptirler. Türkiye’de öğretmenler, genellikle öğrencinin pasif konumda kaldığı geleneksel öğretim yöntemlerini tercih etmektedirler (Evin Gencil, 2013). Öğretmenlerin geleneksel yöntemleri tercih etmelerinin çeşitli sebepleri olabilir. Öğretmenin kullanacağı yöntem ve teknikteki yeterliliği, mevcut olanaklar ve koşullar, dersin ve konunun içeriği, sınıfta bulunan öğrenci sayısı ve özellikleri, öğretim programının niteliği, öğrenci tutumları ya da sınıf iklimi bu sebepler arasında gösterilebilir (Küçükahmet, 2006, Akt., Kayabaşı, 2012). Öğrenciler, öğretmenlerin kullandığı geleneksel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerinin aksine, kendi düşüncelerini açıkça ifade edebildikleri, bilgiyi tartışabildikleri, birbirlerinin düşüncelerini dinleyip önemsedikleri bir ders sürecini ve sınıf ortamını benimsemektedirler (Doolittle, 1997). Özellikle dil eğitiminde aktif ve hareketli bir sınıf iklimi oldukça önemlidir (Gilakjani, 2021). Son yıllarda ülkemizde devlet okulları ya da özel okullar olmak üzere birçok kurumda okul yöneticilerinin ve velilerin İngilizce dersi için öğretmenden beklentileri, öğrencinin dile olabildiğince maruz bırakılması ve geleneksel öğretim yaklaşım,

yöntem ve tekniklerinden ziyade, aktif ve dilin aktif bir şekilde kullanıldığı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması yönündedir.

Öğrencilerin aktif olduğu bir sınıf ortamı sağlayan öğretim yaklaşımlarından biri de son yıllarda eğitimin birçok alanında etkisinin araştırıldığı işbirlikli öğrenme yaklaşımıdır. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme yaklaşımının kullanımı, eğitim alanındaki araştırmalarda önemli bir konu haline gelmiştir. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin birlikte çalışarak bilgi edindikleri ve birbirlerinin öğrenme süreçlerini destekledikleri ve grup başarısının farklı yöntemlerle ödüllendirildiği bir öğretim yaklaşımıdır (Çaycı vd., 2007). Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için etkileşimli bir ortam sunarak İngilizce öğretiminde etkili bir şekilde kullanılabilecek olan işbirlikli öğrenme yaklaşımının; öğrencilerin konuşma, dinleme ve iletişim becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunduğu belirtilmektedir (Cihanoğlu, 2008).

İşbirlikli öğrenme yaklaşımının İngilizce öğretim programında kullanılabilirliği, alanyazında öğretmen görüşleriyle değerlendirilmiştir. Öğretmenler işbirlikli öğrenmenin uygulandığı sınıflarda öğrenci katılımının ve motivasyonunun arttığını ifade etmektedirler (Güvendir, 2017). Bununla birlikte sınıf mevcudunun yüksek olması ve öğretim materyallerinin yetersizliği gibi sorunlar, işbirlikli öğrenme yaklaşımının yaygın uygulanmasında engel teşkil etmektedir (Güçlü ve Uçar, 2019). Alanyazındaki bu çalışmalar, işbirlikli öğrenmenin İngilizce öğretim programına daha fazla dahil edilmesi gerektiğini ve programların, sınıf içi uygulamaları destekleyecek şekilde yeniden yapılandırılmasının önemini ortaya koymaktadır (Kırkgöz, 2010).

İngilizce öğretiminde etkili bir programın oluşturulması hem dil becerilerini geliştirecek hem de öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarını destekleyecek esnek bir yapıyı gerektirmektedir (Kerimoğlu ve Küçüktepe, 2024). İşbirlikli öğrenme gibi öğretim yaklaşımlarının İngilizce öğretim programında kullanılması, öğrencilerin sadece dil edinimi sürecini hızlandırmakla kalmayıp, aynı zamanda sosyal ve duyuşsal gelişimlerine de katkı sağlamaktadır (Kırkgöz, 2008; Gürsoy vd., 2013). Ancak bu süreçte öğretmenlerin görüşlerine kulak verilmesi, daha sürdürülebilir ve etkili bir İngilizce öğretim programı için önem taşımaktadır (Güvendir, 2017). Türk eğitim sistemindeki İngilizce öğretim programlarının, işbirlikli öğrenme gibi öğrenci etkileşimini teşvik eden yaklaşım ve yöntemlerle desteklenerek daha dinamik ve katılımcı hale getirilmesi, İngilizce eğitimi için bir gereklilik haline gelmiştir (Yıldız ve Korkmazgil, 2021). Bu doğrultuda, yapılandırmacı yaklaşımın temel öğretim uygulamaları arasında yer alan ve işbirlikli öğrenme yaklaşımının açıklanması faydalı görülmektedir.

1.1. Problem Durumu

Ülkemizde İngilizce öğrenmenin ve öğretmenin niteliği yıllardır eleştirilen ve üzerinde tartışılan önemli bir konudur. Zaman ve sabır gerektiren yabancı dil öğrenme süreci hem sosyal hem ekonomik hem de bilişsel açıdan uğraş gerektiren bir süreçtir. Bu sürecin verimli ve kalıcı olamaması ise ülkemizdeki yabancı dil eğitiminde başa çıkılan en büyük problemlerden birisidir (Yaman, 2018).

Geçmişten günümüze süregelen İngilizce öğretim programı geliştirme çalışmaları, yabancı dil eğitiminde yapılandırmacı yaklaşımı benimseyerek öğrenci özerkliğini önde tutmayı, öğrencilerin motivasyon ve tutumlarını maksimuma çıkarmayı ve kapsamlı ve zengin bir öğretim programı ortaya koymayı amaçlamıştır (Hamurcu ve Orman, 2023). Ancak öğretmen merkezli bir eğitimin sürdürülmesi, İngilizce öğretmenlerinin kendilerini eğitmeye ve öğretmeye tamamen adanması, öğretmenlerin programı uygularken inisiyatif kullanmaması ve öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların dikkate alınmaması gibi sebeplerden dolayı bu amaç doğrultusunda eksiklikler meydana gelmiştir (Yaman, 2018). Böylece İngilizce öğretiminde; öğretim yaklaşım, yöntem ve teknikleri bağlamında yeni ihtiyaçlar doğmuştur. Öğretim sürecinde meydana gelen eksiklikleri engellemek ve kapsamlı, kalıcı ve etkili bir öğrenme gerçekleştirmek için önerilen yollardan biri Shapiro'ya göre (1993) sınıf iklimini kuvvetlendirmektir. Öğrencilerin etkileşimli ve aktif bir sınıf ortamına katılım sağlaması ve ayak uydurması onlar için hem güdülenme açısından hem de başarıya ulaşma açısından daha kolay ve daha eğlenceli olacaktır. Böylece öğrenme etkinliğinin başarıliliği de artacaktır. Öğrencilerin etkileşimde olduğu, birbirlerine özgün fikirleriyle geri dönüt verdikleri ve bireysel farklılıkların dikkate alındığı işbirlikli bir sınıf iklimi, hem öğretmen hem de öğrenci için çeşitli faydalar sağlamaktadır. Johnson ve Johnson'ın araştırmasında (1989, s.41) bireysel öğrenmenin ve rekabetçi bir sınıf düzeninin olduğu öğrenme ortamlarına kıyasla işbirlikli öğrenmenin sosyal destek ve teşvik sayesinde sağladığı akademik başarıda ve program gereksinimlerinin başarıyla gerçekleştirilmesinde daha yüksek oranda rolü olduğu görülmüştür.

Açıkgöz'e (2000) göre işbirlikli öğrenme, ortak bir başarıyı amaçlayan grubun başarılı olmaları durumunda ödüllendirilmeleri için birbirlerine bağımlı oldukları bir öğrenme yaklaşımıdır. Grup amaçlarının ortak olması, grubun her bir üyesi diğer tüm üyelerin başarısından sorumlu olacağı için, başarı için ortak bir çaba sarf edilmesini sağlar. Örneğin içinde üç yolcunun olduğu bir arabanın çamura girmesi durumunda yolcuların üçü de arabayı iterse seyahatlerine devam ederek ödüllendirilirler veya tam tersi üçü de bir şey yapmazsa araba çamurdan çıkamaz ve yolculuklarına devam edemezler (Slavin, 1983). Slavin tarafından ifade

edilen bu durum, işbirlikli öğrenmenin grup çalışmasının başarıya olan pozitif etkisine örnek verilebilir. Günümüze kadar alışılmış olan, öğrencilere rekabet algısının aşılandığı bir eğitim sistemidir. Öğretmenin onayını almak ve dikkatini çekmek için öğrenciler yarışmış, birbirlerinin akademik çabasını ve başarılarını takdir etmedikleri ve birbirlerini başarıya teşvik etmedikleri bir sınıf ortamı yaratılmıştır. İşbirlikli bir sınıf ortamındaysa her başarı düzeyinden öğrenci birbirini destekler (Manning ve Lucking, 1991).

İşbirlikli öğrenme yaklaşımının etkili bir yaklaşım olduğu fakat öğretmenler tarafından benimsenmeyip az kullanıldığı Koç (2018) tarafından vurgulanmıştır. Öğretim programındaki konu alanı yoğunluğu göz önünde bulundurulacak olursa, öğretmenlerin işbirlikli öğrenme gibi öğrencinin aktif olduğu ve kendi öğrenmesinden kendinin sorumlu olduğu öğretim yaklaşımlarını kullanmayı tercih etmemesi anlaşılabilir bir durumdur. Ancak ülkemizde bulunan yabancı dil eksikliği ve ihtiyacı göz önünde bulundurulursa (Suna ve Durmuşçelebi, 2013; Şahin, 2018), İngilizce öğretmenlerinin bu ihtiyacı karşılayacak nesiller yetiştirebilmesi için işbirlikli öğrenme yaklaşımıyla yapılan grup çalışmalarının yararlarının ve etkililiğinin farkında olmaları ve böylece öğrencilerine uygun bir eğitim vermeleri tavsiye edilebilecek bir gereksinimdir (Batdı, 2013; Kartal ve Özbek, 2017). Öğretmenlerin işbirlikli öğrenme yaklaşımını benimsemekte zorlanmaları ve yeterince kullanmamaları, öğretim programlarının yoğunluğu ile açıklanabilir.

Dil becerileri gelişiminde önemli bir yere sahip olan bu yaklaşımın yalnızca dilsel değil, aynı zamanda bilişsel, sosyal ve duyuşsal beceriler açısından da öğrencilere katkı sunduğu göz önüne alınmalıdır. Johnson ve Johnson (2009) işbirlikli öğrenmenin, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini güçlendirdiğini vurgulamaktadır. Bu süreçte, öğrenciler karşılıklı yardımlaşma ve etkileşim yoluyla öğrenmeyi içselleştirir ve sorumluluk bilinci geliştirirler (Slavin, 2011). Grup çalışmaları, öğrencilerin empati kurma, işbirliği yapma, liderlik ve iletişim becerilerini artırmakta ve akademik başarının ötesinde kişisel gelişime de katkı sağlamaktadır (Johnson ve Johnson, 2009). Özellikle İngilizce öğretiminde, işbirlikli öğrenme yaklaşımının dil becerilerinin ötesinde, kültürel farkındalık ve sosyal becerilerin gelişimine olan katkısı da dikkate değerdir. Öğrenciler, yabancı dil öğrenirken farklı kültürleri tanıma fırsatı bulur ve bu sayede küresel bir bakış açısı geliştirebilirler (Richards ve Rodgers, 2014). Öğretmen görüşleri doğrultusunda, işbirlikli öğrenmenin öğretim programlarına daha etkili bir şekilde uyumlanması dil becerilerini geliştirmekle kalmayarak, aynı zamanda öğrencilerin hayat boyu kullanacakları sosyal ve bilişsel becerileri kazanmalarını da sağlamaktadır (Demirel, 2019). Bu nedenle, eğitim

programının esneklik kazanması ve öğretmenlerin işbirlikli öğrenme konusunda daha fazla desteklenmesi, gelecekte daha donanımlı ve işbirlikçi bireyler yetiştirme olanağı sağlayacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen görüşlerine dayalı olarak, 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programında işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının uygulanabilirlik düzeylerini, beceri, öğrenme alanları, etkinlik, ilişkilendirme ve değerlendirme alt boyutları bağlamında belirlemek ve yaklaşımın uygulanabilirlik düzeylerinin, cinsiyet, mesleki hizmet süresi, mezun olunan kurum, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımıyla ilgili hizmet içi eğitim alma durumu ve İngilizce alanıyla ilgili sürekli yayın takip etme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Ayrıca öğretmen görüşlerine göre, 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programında işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının uygulanabilirliğini, programın hangi öğelerinin (hedefler, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme) etkilediğini ortaya koymaktır.

1.3.Araştırma Problemi

Öğretmenlerin 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programında işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının uygulanabilirlik düzeylerine ilişkin görüşleri nedir ve bu görüşlere bağlı olarak yaklaşımın uygulanabilirlik düzeyleri çeşitli demografik değişkenler açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3.1. Alt Problemler

1. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak, 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programında işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının, beceri, öğrenme alanları, etkinlik, ilişkilendirme ve değerlendirme boyutlarında uygulanabilirlik düzeyleri nedir?
2. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak, 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programında işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının uygulanabilirlik düzeyleri;
 - a. cinsiyete,
 - b. meslekteki hizmet süresine,
 - c. mezun olunan kuruma,
 - d. İ.D.Ö.Y.'le ilgili hizmet içi eğitim alma durumuna,
 - e. İngilizceyle ilgili sürekli bir yayın izleme durumuna,göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmenlerin görüşlerine göre, 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programında işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının uygulanabilirliğini, programın hangi öğeleri (hedefler, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme) etkilemektedir?

1.4. Denenceler (Hipotezler)

1.4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Denenceler

Öğretmen görüşlerine dayalı olarak, 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programında işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının, beceri, öğrenme alanları, etkinlik, ilişkilendirme ve değerlendirme alt boyutlarında uygulanabilirlik düzeyleri;

H0: düşük düzeydedir.

H1: yüksek düzeydedir.

1.4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Denenceler

Öğretmen görüşlerine dayalı olarak, 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programında İ.D.Ö.Y.'ün uygulanabilirlik düzeyleri, cinsiyete, mesleki hizmet süresine, mezun olunan kuruma, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımıyla ilgili hizmet içi eğitim alma durumuna ve İngilizce alanıyla ilgili sürekli yayın takip etme durumuna göre;

H0: istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir.

H1: istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir.

1.5.Araştırmanın Önemi

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin birlikte çalışarak öğrenmelerini teşvik eden bir öğretim yaklaşımı olarak uzun süredir eğitim araştırmalarının odağında yer alsa da uygulama alanındaki çeşitlilik ve bu çeşitliliğin etkileri alanyazında tam anlamıyla incelenmiş değildir. Özellikle Türkiye’de, İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenmenin uygulanabilirliğini öğretmen görüşlerine dayalı olarak inceleyen araştırmalar sınırlıdır (Çelik vd., 2013). Bu çalışma, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programında uygulanabilirliğini inceleyerek, işbirlikli öğrenmenin İngilizce dersindeki etkinliğini inceleyen mevcut araştırmaları desteklemektedir. Yapılan çalışmada, işbirlikli öğrenme yaklaşımının ortaöğretimin ilk seviyesi olan 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programında uygulanmasında öğretmenlerin deneyim ve görüşlerine dayalı olarak, bu yaklaşımın hangi koşullarda daha etkili ve sürdürülebilir olduğu ortaya konulmuştur. Alanyazında işbirlikli öğrenmenin İngilizce

dersinde akademik başarıyı geliştirdiğine dair pek çok çalışma yer alsa da bu çalışmaların büyük bir kısmı ortaokul düzeyine odaklanmaktadır (Aslandağ Soylu, 2008; Batdı, 2013; Kil, 2019). Belirtilen araştırmalarda işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarısı, motivasyonu ve bilişsel strateji kullanımları üzerindeki etkileri incelenmiş, bu araştırmalar ağırlıklı olarak öğrencilerin öğrenme süreçlerine odaklanmıştır. Yapılan çalışmada, öğretmenlerin 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programında işbirlikli öğrenme yaklaşımını uygulama sürecine dair görüşleri, tutumları ve düşüncelerine dair veriler hem nicel hem de nitel olarak analiz edilmiştir. Böylece çalışmada işbirlikli öğrenmenin etkililiği yerine, öğretmenlerin bu yaklaşımı benimseme düzeyleri ve yaklaşımı uygularken karşılaştıkları güçlükler ön plana çıkarılmıştır. Alanyazında, ortaöğretim seviyesinde ve özellikle yabancı dil öğretiminde işbirlikli öğrenmenin nasıl uygulanabileceği ve öğretmenlerin bu sürece ilişkin görüşlerini ele alan araştırma bulunmamaktadır. Araştırma, bu boşluğu doldurarak öğretmenlerin işbirlikli öğrenmenin İngilizce öğretim programında uygulanabilirliğine dair algılarını ve bu algıların çeşitli demografik değişkenler açısından nasıl farklılık gösterdiğini incelemektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, eğitim programı uzmanlarının işbirliğine dayalı öğrenmeyi ortaöğretim öğretim programlarına yerleştirmeleri için teşvik edici nitelikte olabilir. Araştırmada, öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkarak işbirlikli öğrenme yaklaşımının öğretim programında uygulanabilirliğine ilişkin tespitlerde bulunulmuştur. Öğretmenlerin; dersin gerektirdiği beceriler, ders içi etkinlikler, diğer derslerle ilişkilendirme etkinlikleri, İngilizce öğrenme alanları ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada belirtilen demografik değişkenler öğretmenlerin işbirlikli öğrenme uygulamalarına yönelik algılarında farklılık yaratabilir. Örneğin, cinsiyet değişkeni öğretim yöntemlerine ilişkin tercih ve yaklaşımı etkileyebilir. Mesleki deneyim süresi arttıkça öğretmenler bu yaklaşıma daha eleştirel yaklaşabilirken, deneyimi az olan öğretmenler daha açık ve uyumlu olabilir. Mezun olunan kurum türü alınan pedagojik formasyon ve mesleki yeterlik düzeyine bağlı olarak yaklaşımın uygulanabilirliğine dair yargıyı şekillendirebilir. İşbirlikli öğrenmeyle ilgili hizmetiçi eğitim almış öğretmenler yaklaşımın uygulanabilirliğine daha olumlu ve yapıcı yaklaşabilir. İngilizce ile ilgili sürekli yayın izleyen öğretmenler ise güncel yaklaşım, yöntem ve tekniklere daha yatkın bir tutum sergileyebilir. Çalışma, 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programındaki hangi öğelerin işbirlikli öğrenme yaklaşımının uygulanabilirliğini etkileyeceğine ilişkin elde edilen nitel bulgularla da desteklenmiş olup; yaklaşımın sınıf içi etkinliklerdeki rolü, uygulama sürecinde karşılaşılan zorluklar, öğrenci katılımını artırma yolları ve öğretim programında uygulanabilirliği gibi konulara ilişkin yeni

bakış açıları geliştirilmesine olanak sağlamaktadır. Eğitimde işbirlikli öğrenmenin yaygınlaştırılması ve etkili bir şekilde uygulanması için gerekli olan koşulların daha iyi anlaşılmasını sağlayan bu çalışma, gelecekte yapılacak araştırmalar için önemli bir referans olabilir.

1.6.Araştırmanın Sayıtları

- Öğretmenlerin araştırma kapsamında uygulanan veri toplama aracına verdikleri cevapların öğretmenlerin gerçek düşüncelerini yansıttığı varsayılmaktadır.
- Çalışmada kullanılan veri toplama aracının hem geçerli hem de güvenilir olduğu varsayılmaktadır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin benzer sosyo-ekonomik, akademik ve psikolojik düzeyde olduğu varsayılmaktadır.
- Araştırma süresi boyunca öğretmenlerin veri toplama aracına verdikleri cevaplar üzerinde etkili olabilecek dış faktörlerin (ailevi durumlar, psikolojik sorunlar, çevresel değişiklikler vb.) sabit kalacağı veya bu etkenlerin araştırma sonuçlarını etkilemeyecek düzeyde olacağı varsayılmaktadır.

1.7.Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- 2024-2025 eğitim ve öğretim yılında, Antalya ilindeki beş merkez ilçede yapan ve 9. sınıf öğrencilerini okutan İngilizce öğretmenleriyle,
- Örnekleme alınan İngilizce öğretmenlerinin veri toplama aracına verdikleri yanıtlarla,
- Araştırmayla ilgili ulaşılan kaynakların sağladığı bilgilerle,
- Öğretmenlerin işbirlikli öğrenme yaklaşımına yönelik uygulamaları etkileyebileceği varsayılan demografik değişkenlerle sınırlıdır.

1.8.Tanımlar

İşbirlikli Öğrenme: İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin birlikte çalışarak bir konuyu anlamaya yönelik etkileşimde bulundukları, her bireyin grup başarısına katkı sağladığı ve öğrenme sürecinde aktif rol aldığı bir öğretim yaklaşımıdır (Açıkgöz, 2006).

Öğretim Programı: Bir dersin öğretimiyle ilgili olarak, bireyin okul içinde ya da dışında kazanması hedeflenen tüm etkinlikleri ve bir eğitim düzeyindeki çeşitli sınıf ve derslerde ele

alınacak konulara ilişkin tüm öğretim etkinliklerini içeren planlı bir yaşantılar düzenidir (Demirel, 2021, s.6).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitim Programı

Eğitim programı kavramı, geçmişten günümüze eğitimin temel taşı olarak farklı kuramcılar ve yaklaşımlar tarafından çeşitli boyutlarda ele alınmıştır. Bobbitt (1918), eğitim programını bireyin yaşamındaki gereksinimlerini karşılayacak yetkinliklerin geliştirilmesi amacıyla yapılandırılmış bir süreç olarak tanımlamıştır. Bobbitt'e göre, eğitim programları yalnızca belirli bir bilgi aktarımını değil, bireylerin toplumsal hayatta başarılı olmaları için gereken becerileri geliştirmeyi hedefler. Bu yaklaşım, programların işlevsel bir amaca hizmet etmesi gerektiği fikrini temel alır ve bireylerin yaşam boyu öğrenme süreçlerine hazırlanmasını merkeze alır. Caswell ve Campbell'a (1935) göre eğitim programı, öğrencilerin okullarda deneyimledikleri her şeydir. Bu tanım, programın yalnızca belirli bir içerik planı olmadığını, öğrencilerin okulda yaşadıkları tüm öğrenme deneyimlerini kapsadığını ifade eder. Taba (1962), programı, bireyin davranışlarında planlı değişiklikler yaratmayı hedefleyen bir araç olarak tanımlamış ve bu değişikliklerin belirli hedeflere yönelik olması gerektiğini vurgulamıştır. Program, öğrenmenin sistematik ve hedef odaklı bir süreç olarak planlanmasını gerektirir. Eğitim programlarının şekillenmesinde, Dewey'in (1938) deneyimsel öğrenme teorisi önemli bir yer tutar. Dewey, eğitimin yaşamla bütünleşmesi gerektiğini savunarak, öğrencilerin edindikleri bilgileri gerçek yaşam bağlamında deneyimlemelerinin öğrenme sürecini güçlendirdiğini ileri sürmüştür. Bu yaklaşım, programların bireyin aktif katılımını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir çerçeveye oturtulması gerektiğini ifade eder. Bu fikirler, ilerlemeci eğitim felsefesi kapsamında, öğrenci merkezli programların temellerini oluşturmuştur (Dewey, 1938). Goodlad'a (1979) göre eğitim programı, okullarda sunulan öğrenme fırsatlarının bir tasarımıdır. Bu bakış açısı, programın yalnızca içerik planı değil, aynı zamanda pedagojik stratejiler ve öğretim yöntemleriyle bütünleşmiş bir öğrenme ortamı olduğunu ifade eder. Tyler'ın (1949) Temel İlkeler yaklaşımı, eğitim programlarının hazırlanmasında sistematik bir rehber olarak kullanılmaya başlanmış ve öğrenme hedefleri, içerik seçimi, öğrenme deneyimlerinin düzenlenmesi ve değerlendirme süreçlerini içeren bir yapı sunmuştur. Bu model, modern eğitim programlarının temel dayanaklarından biri olarak kabul edilmektedir. Schwab (1973), eğitim programlarını dört temel alan üzerinden ele almıştır: içerik, öğretim yöntemleri, öğrenenlerin özellikleri ve çevresel durum. Schwab'ın bu yaklaşımı, programların tasarımında esneklik ve çeşitliliğin önemine vurgu yapar. Doll (1996) ise programların öğrenci merkezli bir anlayışla ele alınması gerektiğini savunarak, özellikle esnek,

yaratıcı ve dinamik tasarımların önemine dikkat çekmiştir. Ona göre, eğitim programları, bireyin sadece bilişsel değil, duyuşsal ve psikomotor gelişimini de desteklemelidir. Apple (2004), programların toplumsal bağlamdan bağımsız düşünülmemeyeceğini vurgulayarak, eğitim programlarının sosyal adalet, eşitlik ve güç ilişkileri bağlamında değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Programların yalnızca ne öğretildiği değil, aynı zamanda kime ve hangi ölçüde öğretildiği gibi soruların da yanıtlanması gerektiğini savunmaktadır. Bu, eğitimde fırsat eşitliği ve adaletin sağlanması açısından önemli bir bakış açısı sunmaktadır. Schiro (2008), programların içerik, süreç ve bağlam açısından değerlendirilmesi gerektiğini öne sürmektedir. Ona göre, bir eğitim programı yalnızca öğretilecek bilgiyi değil, bu bilginin nasıl öğretileceğini ve öğrenmenin hangi bağlamlarda gerçekleşeceğini de içermelidir. Programların esneklik ve uyarlanabilirlik ilkeleriyle tasarlanması, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına yanıt verebilmesi açısından kritik öneme sahiptir. Fullan (2016), programların uygulanmasında öğretmenlerin merkezi bir role sahip olduğunu belirtmiştir. Ona göre, öğretmenler yalnızca programın uygulayıcıları değil, aynı zamanda programın başarısını artıran yaratıcı aktörlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemek için programı uyarlama ve esneklik sağlama sorumluluğunu taşırlar. Bu durum, öğretim programlarının yalnızca tasarımı değil, aynı zamanda uygulama süreçlerinin de dikkatle ele alınmasını gerekli kılar. Günümüzde, eğitim programları, küresel değişimler ve teknolojik ilerlemeler doğrultusunda yeniden şekillenmektedir. Örneğin, 21. yüzyıl becerileri kapsamında ele alınan programlar, eleştirel düşünme, iş birliği, dijital okuryazarlık ve yaratıcılık gibi becerileri geliştirmeyi amaçlar (Trilling ve Fadel, 2009). Eğitim programları, yalnızca bilgi aktarımını değil, aynı zamanda bireylerin yaşam boyu öğrenme süreçlerini destekleyen araçlar olarak tasarlanmalıdır. Bir programın etkili bir şekilde tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi için temel bir çerçeve sunan eğitim programının öğeleri, bu süreçlerin başarıyla gerçekleştirilmesinde önem taşımaktadır.

2.1.1. Hedefler

Eğitim programının temel taşlarından biri, programın amacını ve öğrencilerde gerçekleştirilmek istenen değişimleri belirleyen hedeflerdir. Bobbitt (1918), eğitim programlarının, bireylerin yaşamlarını daha etkin bir şekilde sürdürmelerine yardımcı olacak becerileri kazandırmayı amaçlaması gerektiğini savunmuştur. Bobbitt, bu hedeflerin açık ve ölçülebilir bir şekilde tanımlanmasının, programın etkinliği için hayati öneme sahip olduğunu vurgulamıştır. Tyler (1949), eğitimin amaçlarını, öğrencilerin bilgi, beceri ve tutum

geliştirmelerini sağlayan süreçler olarak tanımlamış ve bu süreçlerin, bireyin topluma katkı sağlayan bir üye olarak yetişmesine destek olması gerektiğini ifade etmiştir. Bloom'un (1956, Akt: Uğurlu, 2023) geliştirdiği öğrenme hedefleri taksonomisi, eğitim programlarında bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda dengeli bir gelişim sağlanmasını önermiştir. Bu taksonomi, öğrenme hedeflerinin daha somut ve ölçülebilir bir şekilde ifade edilmesine olanak tanımıştır. Örneğin, bilişsel alan; bilgi, anlama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerini içerirken, psikomotor alan fiziksel becerilere odaklanır. Duyuşsal alan ise değerler, tutumlar ve duygusal gelişimle ilgilenir. Hedeflerin bu şekilde detaylandırılması hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin süreç içinde neye odaklanmaları gerektiğini netleştirir (Krathwohl, 2002). Eğitim programında belirlenen amaçlar, yalnızca bireysel gelişimi desteklemekle kalmaz, aynı zamanda toplumsal beklentilere de cevap verir. Eğitim, bireyleri topluma uyum sağlayan, üretken ve etik bireyler olarak yetiştirmeyi amaçladığı için, hedefler yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda sosyal sorumluluk, etik değerler ve bireyin bütüncül gelişimini de kapsar (Goodlad, 1979).

2.1.2. İçerik

Eğitim programının bir diğer önemli ögesi, öğrencilere sunulan öğrenme içeriğidir. İçerik, eğitim hedeflerine ulaşmayı destekleyen bilgi, beceri ve değerlerden oluşur. Bobbitt (1924), içeriğin bireylerin yaşam becerilerini geliştirmeyi amaçlayan, gerçek yaşamla doğrudan ilişkili bir yapıya sahip olması gerektiğini belirtmiştir. İçerik, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve toplumun beklentilerine uygun bir şekilde yapılandırılmalıdır. Taba (1962), içerik seçiminde öğrenci gereksinimlerinin, toplumsal ihtiyaçların ve disiplinin doğasının dikkate alınması gerektiğini savunmuştur. Taba, içeriğin öğrencilerin yaş seviyelerine uygun olmasının yanı sıra, öğrenme süreçlerini anlamlı hale getirecek şekilde organize edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Dewey (1938) ise içerik seçiminde deneyimlerin önemine dikkat çekmiş ve öğrenme sürecinin, öğrencilerin yaşantılarıyla doğrudan bağlantı kurması gerektiğini savunmuştur. Dewey'e göre içerik, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi beceriler geliştirmelerine yardımcı olacak bir yapıya sahip olmalıdır. Modern yaklaşımlarda içerik, disiplinlerarası bir bakış açısıyla ele alınır ve öğrencilerin farklı bilgi alanlarını birleştirerek anlamlı öğrenme deneyimleri yaşamasına olanak tanır (Apple, 2004). Teknolojinin eğitimde artan rolüyle birlikte, dijital içeriklerin ve çevrimiçi kaynakların entegrasyonu da büyük önem kazanmıştır (Trilling ve Fadel, 2009). İçerik, sürekli olarak güncellenmeli ve öğrencilerin ilgi

alanlarına uygun hale getirilmelidir. Özellikle küreselleşen dünyada, içerik seçiminde kültürlerarası farkındalık ve çeşitlilik de dikkate alınmalıdır (Doll, 1996).

2.1.3. Öğrenme Yaşantıları

Eğitim programının öğelerinden biri olan öğretim süreçleri, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmasını sağlamak için düzenlenen etkinliklerin bütünüdür. Bu süreçler, yalnızca bilgiyi aktarma işleviyle sınırlı olmayıp, aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği yapma ve yaratıcılık gibi becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir yapıya sahiptir. John Dewey (1938), öğretimin bir yönlendirme süreci olduğunu ve öğrencilerin kendi deneyimlerinden hareketle anlamlı öğrenmeler gerçekleştirebilecekleri ortamların oluşturulması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretim süreçlerinin tasarımında öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden yaklaşımlar büyük önem taşır. Modern eğitimde kullanılan öğretim yöntemleri, öğrenci merkezli yaklaşımları temel alır. Özellikle işbirlikli öğrenme, problem temelli öğrenme ve proje tabanlı öğrenme gibi yaklaşımlar, öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin bir rol üstlenmesini sağlar (Johnson ve Johnson, 1999). İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ortak hedeflere ulaşmasını teşvik eder. Bu yaklaşım, öğrencilerin hem sosyal becerilerini hem de akademik başarılarını artırır. Problem temelli öğrenme, öğrencilerin gerçek dünya problemleriyle başa çıkmalarını sağlayarak eleştirel düşünme becerilerini geliştirir. Proje tabanlı öğrenme ise öğrencilerin disiplinler arası bir yaklaşımla uzun süreli projeler üzerinde çalışmasını ve bu süreçte hem bilgi hem de beceri kazanmalarını sağlar. Öğretim sürecinde teknolojinin kullanımı, öğrenme deneyimlerini zenginleştiren bir başka önemli faktördür. Özellikle dijital araçlar ve çevrimiçi platformlar, öğrenmeyi daha etkileşimli ve erişilebilir hale getirir. Trilling ve Fadel (2009), dijital teknolojilerin eğitimde kullanımıyla öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri yaşayabileceğini ifade etmiştir. Artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik gibi yenilikçi teknolojiler, soyut kavramların somutlaştırılmasına ve öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla dahil edilmesine olanak tanır. Öğretim süreçleri, yalnızca bireysel öğrenme deneyimlerini değil, aynı zamanda toplu öğrenme ortamlarını da desteklemelidir. Bu süreçlerde öğrenciler, akranlarından öğrenme ve onlarla iş birliği yapma fırsatına sahip olmalıdır. Schwab (1973), öğretimin sosyal bir süreç olduğunu ve öğrencilerin bir topluluk içinde öğrenmelerini destekleyen etkinliklerin öğretim tasarımında öncelikli olması gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin çeşitli öğrenme ortamlarında aktif bir şekilde rol almasını sağlamak, öğretim sürecinin temel hedeflerinden biri olmalıdır.

2.1.4. Değerlendirme

Değerlendirme, eğitim programının etkili bir şekilde uygulanmasını sağlayan en kritik öğelerden biridir. Değerlendirme süreçleri, yalnızca öğrencilerin öğrenme hedeflerine ne ölçüde ulaştığını belirlemekle kalmaz, aynı zamanda programın genel başarısını analiz etme ve gelecekteki iyileştirmeler için rehberlik etme işlevi görür. Tyler (1949), değerlendirme süreçlerinin programın hedefleriyle uyumlu olması gerektiğini vurgulamış ve bu süreçlerin, öğrencilerin öğrenme deneyimlerine yönelik sürekli geri bildirim sağlayarak öğrenme sürecini desteklemesi gerektiğini ifade etmiştir. Değerlendirme süreçleri genellikle süreç odaklı ve sonuç odaklı olmak üzere iki ana kategoriye ayrılır. Süreç odaklı değerlendirme, öğrenme süreci boyunca öğrencilerin performansını izlemeyi ve gerekli düzeltmeleri yapmayı amaçlar. Bu tür bir değerlendirme, öğretmenlere öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleme ve öğrenme deneyimlerini bireysel ihtiyaçlara göre uyarlama fırsatı sunar (Black ve Wiliam, 1998). Örneğin, sınıf içi gözlemler, kısa sınavlar ve geri bildirim oturumları, süreç odaklı değerlendirme araçları olarak kullanılabilir. Sonuç odaklı değerlendirme ise öğrenme sürecinin sonunda gerçekleştirilen ve genel bir başarı değerlendirmesi sunan bir süreçtir. Bu değerlendirme, genellikle sınavlar, projeler ve performans görevleri gibi araçlarla gerçekleştirilir. Sonuç odaklı değerlendirme, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ne ölçüde ulaştığını belirlemenin yanı sıra, programın genel etkinliğini değerlendirmek için de kullanılır (Marzano, 2003). Öğrenci merkezli yaklaşımlar, değerlendirme süreçlerine yeni bir boyut kazandırmıştır. Öz değerlendirme ve akran değerlendirme gibi yöntemler, öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif bir şekilde katılmasını sağlar ve onların öğrenme sorumluluğunu paylaşımlarına olanak tanır (Boud, 2000). Öz değerlendirme, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini analiz etmelerine ve öğrenme hedeflerine ulaşmak için gerekli adımları planlamalarına yardımcı olur. Akran değerlendirme ise öğrencilerin iş birliği yapma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirir. Teknolojik gelişmeler, değerlendirme süreçlerini de etkilemiştir. Özellikle çevrimiçi değerlendirme araçları ve veri analitiği, öğretmenlerin öğrencilerin performansını daha ayrıntılı bir şekilde analiz etmelerine olanak tanır. Bu araçlar, bireyselleştirilmiş geri bildirim sağlamada ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini izleme konusunda önemli bir rol oynar (Trilling ve Fadel, 2009). Son olarak, değerlendirme süreçleri yalnızca bireysel öğrenci başarısını değil, aynı zamanda eğitim programının genel başarısını da analiz etmelidir. Stiggins (2002), değerlendirme süreçlerinin yalnızca öğrencilerin mevcut başarılarını ölçmekle kalmaması, aynı zamanda gelecekteki öğrenme deneyimlerini şekillendiren bir rehber işlevi görmesi gerektiğini savunmuştur. Bu nedenle, değerlendirme

süreçleri sürekli olarak gözden geçirilmeli ve programın hedefleriyle uyumlu bir şekilde güncellenmelidir. Bu genişletilmiş süreçlerle birlikte değerlendirme, eğitim programının etkinliğini artırmak için bir rehber olarak işlev görmektedir. Öğretim ve değerlendirme süreçleri, öğrencilerin yalnızca akademik hedeflerine ulaşmalarını değil, aynı zamanda bireysel potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarını sağlayacak bir bütünlük içinde ele alınmalıdır.

2.2.Türkiye’de İngilizce Öğretim Programlarının Tarihi

2.2.1. Cumhuriyet Öncesi Yabancı Dil Öğretimi

Türk eğitim sisteminde yabancı dil dersleri uzun yıllardır eğitim programlarında yer almakta olup, zamanla değişen ihtiyaç ve taleplere uyum sağlamak amacıyla bu derslerin niteliğinde ve niceliğinde çeşitli düzenlemeler yapılmıştır (Demirpolat, 2015). Türkiye’de İngilizce diline duyulan ihtiyacın erken dönemde ortaya çıkışı, Osmanlı İmparatorluğu’nun dünya gücü olarak statüsünü yavaş yavaş kaybetmesi ve Avrupa ülkelerinin askeri, bilimsel ve teknolojik alanlardaki üstünlüğünü kabul etmesiyle gözlemlenmiştir (Karaca, 2018). Türkiye’de yabancı dil eğitimi, Cumhuriyet öncesi ve sonrası olmak üzere iki ana dönemde incelenmektedir (Uğurlu, 2023). Cumhuriyet öncesi dönem, Osmanlı İmparatorluğu’nun 1299’da kuruluşundan 1923’te Cumhuriyetin ilanına kadar olan süreci kapsamaktadır (Demircan, 1998). Bu dönem ise kendi içinde Tanzimat öncesi ve sonrası olarak ikiye ayrılmaktadır. Tanzimat öncesinde medreselerde Arapça ikinci dil olarak öğretilirken eğitim dili olarak da Arapça kullanılmış, Enderun okullarında ise Arapçanın yanında Fransızca eğitimi de verilmiştir (Demirel, 1993). Tanzimat’ın ilanı ile birlikte ortaöğretimde Sultanilerin açılması ile yabancı dil dersleri de öğretim programına dahil edilmiştir. Bu dönemde öncelikle Fransızca öğretimi ön plana çıkarken, Meşrutiyet döneminde Almanca, İkinci Dünya Savaşı sonrasında ise İngilizce öğretimi daha fazla önem kazanmıştır (Demirel, 1993).

2.2.2. Cumhuriyet Döneminde Yabancı Dil Öğretimi

Cumhuriyetin ilanından sonra, 3 Mart 1924’te Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim sistemi tek çatı altında toplanmış ve Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlanmıştır. 1928’de gerçekleşen harf inkılabı sonrası okullarda Arapça ve Farsça öğretimi kaldırılmış, yerine İngilizce, Almanca, Fransızca ve Latince gibi diller eklenmiştir (Demircan, 1998). Osmanlı İmparatorluğu’nun yıkılışı ve Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan sonra, yeni hükümetin ana hedefi ülkenin gelişimini sağlamak ve uluslararası arenada yeniden güç ve prestij kazanmak olmuştur (Karaca, 2018). Bu amaçla özellikle eğitim alanında çeşitli reformlar

gerçekleştirilmiştir. Bu çabalar kapsamında, farklı iletişim bağlamlarındaki faydaları göz önünde bulundurularak, yabancı dil eğitiminin önemine vurgu yapılmış ve yabancı dil dersleri formal eğitim sistemine dahil edilmiştir (Büyükkantarcıoğlu, 2004; Doğançay Aktuna ve Kızıltepe, 2005).

2.2.3. 1960 Sonrası Yabancı Dil Öğretimi Düzenlemeleri

Türk eğitim sistemi her öğrenciye bir yabancı dil öğretme ilkesini benimsemiş olsa da, 1960 sonrası artan öğrenci sayısına karşılık okul yetersizliği nedeniyle nitelik düşmüş, bu durum özel okul ve dershanelerin artışına yol açarak yabancı dil öğretiminde üç farklı düzenlemenin ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Özdemir, 2012):

- Devlet okullarında, ortaöğretimde haftalık ortalama 4 saat, yükseköğretimde ise ortalama 5 saat yabancı dil öğretimi zorunlu kılınmış ve yabancı dil bölümleri oluşturulmuştur.
- Özel ortaöğretim kurumlarında haftada 8-10 saat yoğunlaştırılmış yabancı dil eğitimi verilmeye başlanmış, yükseköğretimde ise birinci yıl için 20-25 saatlik hazırlık programları uygulanmıştır.
- Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi gibi bazı üniversitelerde eğitimin tamamı, diğer bazı üniversitelerin belirli bölümlerinde ise eğitimin üçte biri İngilizce olarak yapılmaya başlanmıştır.

1970'lerde Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) öncesi dönemde Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde faaliyet gösteren Eğitim Enstitüleri, YÖK'ün kurulmasından sonra Eğitim Fakültelerine dönüştürülmüş ve yabancı dil eğitimi, özellikle İngilizce öğretmeni yetiştirme alanında, üniversitelerin sorumluluğuna devredilmiştir (Çakır, 2017). 1980'lerden itibaren, Türkiye'nin ekonomiyi küresel rekabete açma, özelleştirme ve ileri teknolojileri benimseme gibi adımlarla yürüttüğü çağ atlama girişimi çerçevesinde, uluslararası kapitalist sisteme uyum hızlanmış; bu süreçte uluslararası toplumla, özellikle ABD ile ilişkiler daha da önem kazanmış ve İngilizce, yabancı dil eğitiminde öncelikli bir konuma yerleşmiştir (Oral, 2010). 1988 yılına dek zorunlu yabancı dil dersleri (İngilizce, Almanca, Fransızca), orta öğretimin ilk yılında başlamıştır ve üç yabancı dilden birisini seçen öğrenciler bu zorunlu derse lise öğrenimlerinin sonuna kadar devam etmişlerdir. Küreselleşme ve dijitalleşme süreçleri, Türkiye'de İngilizce öğretimi politikalarını büyük ölçüde şekillendirmiştir. İngilizce, uluslararası ticaret, ekonomi ve bilgiye erişim gibi alanlarda ortak iletişim dili olarak kullanıldığından, Türkiye'de bu dilin eğitim sistemine dahil edilmesine yönelik çalışmalar hız kazanmıştır (Çelik, 2003; Kırkgöz,

2007). Bunun sonucunda, ilköğretim düzeyindeki İngilizce öğretim programları yenilenmiş, öğretmen yetiştirme programları yeniden düzenlenmiş ve okullarda internet erişimli bilgisayar laboratuvarları oluşturulmuştur (Doğançay Aktuna ve Kızıltepe, 2005). Ancak gerçekleştirilen bu reformlara rağmen uygulamada çeşitli sorunlar yaşanmaya devam edilmiştir. Özellikle öğretim kalitesi, öğretmen yeterlilikleri ve öğretim programının öğrenciler üzerindeki etkileri konularında eksiklikler görülmektedir. Bunun yanı sıra, İngilizce eğitiminin yaygınlaştırılması süreci, sosyoekonomik eşitsizlikleri de beraberinde getirmiştir. Üst gelir grupları, kaliteli İngilizce eğitime daha kolay erişim sağlarken, düşük gelir grupları bu imkânlardan yeterince yararlanamamaktadır.

2.2.4. 1990 Sonrası İngilizce Öğretimi Düzenlemeleri

1994 yılına kadar İngilizce dışında Fransızca veya Almanca, öğrencilerin lise eğitimlerinde öğrendikleri yabancı dile bağlı olarak tercih edilebiliyorken, zamanla İngilizcenin artan rekabeti nedeniyle bu dillerin rolü azalmış ve üniversite seviyesinde yeterli tercih görmemeleri sonucu öğretim programından tamamen kaldırılarak yerlerini zorunlu ders olarak sunulan İngilizceye bırakmıştır (Kırkgöz, 2007). 1997 yılında yürürlüğe giren 4306 Sayılı Sekiz Yıllık Kesintisiz İlköğretim Yasası ile İngilizce öğretimi dördüncü sınıftan itibaren başlatılmış, öğretmen merkezli yöntemler yerini öğrenci merkezli yaklaşıma bırakmıştır (Özdemir, 2012). Kırkgöz (2008), ilköğretim kademesindeki 4. ve 5. sınıflara verilecek olan İngilizce dersinin temel amaçlarını şu şekilde belirtmiştir:

- Öğrencilerin yabancı dile yönelik farkındalıklarını geliştirmek.
- İngilizce öğrenimine karşı olumlu bir tutum kazanmalarını sağlamak.
- İngilizceye olan ilgilerini ve motivasyonlarını artırmak.
- Öğrencilerin keyif alarak dil öğrenebileceği sınıf ortamları oluşturmak.
- Anlamli öğrenmeyi destekleyen etkinlikler ve diyaloglar planlamak.
- Öğrencilere, etkili öğrenme stratejileri geliştirmelerinde destek olmak.

Bu düzenleme, ilköğretim düzeyinde ilkokul ve ortaokulu tek bir yapı altında birleştirerek ilköğretim süresini 5 yıldan 8 yıla uzatmış ve İngilizce dilinin 4. ve 5. sınıflarda öğretilmesini sağlayarak yabancı dil eğitiminin başlangıcını ortaokuldan ilkokul seviyesine çekip öğrencilere daha uzun bir maruz kalma süresi sağlamıştır. İngilizce öğretiminde iletişimsel yaklaşım benimsenmiş, öğretmen ve öğrenci rolleri değişerek öğretmen merkezli yaklaşımın yerini öğrenci merkezli yaklaşım almış ve öğretmen, öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir

rol üstlenmiştir (Özdemir, 2012). 2005 itibarıyla ortaöğretim düzeyinde tüm okullarda ilk yıl haftada 10 saat, sonraki yıllarda haftada 4 saat olarak yeniden düzenlenmiştir (Kırkgöz, 2008).

2.2.5. 2013 ve 2018 Öğretim Programları

Avrupa Birliği'nin 2004 eylem planında vurgulanan yabancı dil eğitimine erken yaşta başlama hedefi doğrultusunda, Türkiye'de 2012-2013 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan 4+4+4 eğitim reformu ile ilkokula başlama yaşı 72 aya çekilmiş, yabancı dil öğrenimine başlama yaşı ise 6'ya çekilmiş ve bu düzenleme ile öğrencilerin İngilizce öğrenimine 2013-2014 eğitim öğretim yılında 2. sınıftan itibaren başlaması öngörülmüştür (Bayyurt, 2012). 2013 İngilizce Öğretim Programı, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmeyi hedeflemiş ve Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) çerçevesinde hazırlanan bir öğretim programı olarak tanımlanmıştır. MEB'e göre, bu programda öğrencilerin dört temel beceriyi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) kullanarak günlük hayatlarında etkili iletişim kurmaları hedeflenmiştir (MEB, 2013). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) ilkeleri doğrultusunda iletişimsel ve eylem odaklı bir yaklaşımın benimsendiği öğretim süreci, 2018 itibarıyla İngilizce öğretmenleri, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşlarının katkılarıyla kısmen güncellenmiş ve aynı felsefe ve ilkeler çerçevesinde değerler eğitimi de kapsayacak şekilde yeniden yapılandırılmıştır (Yaman, 2018). 2018 İngilizce Öğretim Programı ise öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı ifade kurma ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi amaçlamış; bu doğrultuda oyun temelli etkinliklerden eylem odaklı görevlere kadar geniş bir yelpazede yeni içerikler sunmuştur. MEB'in açıklamasına göre, bu programda kullanılan yöntemler, öğrencilerin İngilizceyi bir araç olarak kullanarak gerçek hayat bağlamında öğrenmelerine imkân tanımayı amaçlamaktadır (MEB, 2018).

2.2.6. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

2023 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kamuoyuna sunulan ve 2024 itibarıyla kademeli olarak uygulamaya konulması planlanan "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli", eğitim sisteminde çeşitli değişiklikler öngörmektedir. Ancak İngilizce dersi öğretim programı açısından bu değişikliklerin etkisiz olduğu, Millî Eğitim Bakanlığı'nın yayımladığı taslak programlarda İngilizce dersine ait bir yenilik görülmemektedir.

2.3. Türkiye’de Ortaöğretim İngilizce Eğitiminin Genel Amaçları

2.3.1. 9. Sınıf İngilizce Dersi Genel Amaçları

9. sınıf İngilizce dersi öğretim programı şunları amaçlamaktadır (MEB, 2018, s.22):

- Öğrencilerin 9. sınıfa kadar edindikleri İngilizce bilgisini pekiştirmek.
- Üst sınıflara sağlam bir temel ile geçişlerini sağlamak.
- Basit konuşmaları kolaylıkla anlayabilen bireyler yetiştirmek.
- Öğrencilerin kendilerini rahatça tanıtmalarını sağlamak.
- Günlük hayatlarını hedef dille sürdürebilmelerini mümkün kılmak.
- Güncel konuları yaş grubuna uygun bir şekilde iletişimsel bağlamda sunmak.
- Temel fonksiyonların farklı bağlamlarda sık sık tekrarlanarak pekiştirilmesini sağlamak.
- Her üniteye dört dil becerisini (okuma, yazma, dinleme, konuşma) birbiriyle bütünleşmiş şekilde sunmak.
- İçeriğin niceliği yerine niteliğine önem vererek sade ve sık tekrarlı bir içerik sunmak.
- Düşük dil yeterliği ile başlayan öğrencilerin A1 düzeyindeki işlev, kelime bilgisi ve yapılarına odaklanmasını sağlamak.
- Yüksek dil yeterlilik düzeyi ile başlayan öğrenciler için A1 düzeyinde konuşma ve yazma becerilerine ağırlık vererek, A2 düzeyi işlev, kelime bilgisi ve yapılarına daha fazla zaman ayırmak.

2.4. İngilizce Öğretiminde Öğrenme Süreci

2.4.1. İngilizce Dersinde Geliştirilecek Beceriler ve Yeterlikler

Bir dili ifade etmenin çeşitli yollarını sağlayan dil becerileri; kelime bilgisi, dil bilgisi, okuduğunu anlama, dinleme, konuşma ve yazma gibi o dilde etkili iletişim kurma yeteneklerinden oluşur. Bu beceriler, uluslar arasındaki sosyal, ticari ve kültürel etkileşimler için büyük öneme taşımaktadır. Bireyler sosyal etkileşimlere etkin bir şekilde katılabilmek için dil kurallarını ve becerilerini benimserler. Güçlü dil becerileri, okuduğunu anlama, kompozisyon yazma ve sınıf içi tartışmalara katılma için gerekli olduğundan akademik başarı için de temel oluşturmaktadır. Güçlü dil becerileri, bireylerin kendilerini ifade etmelerini ve başkalarını etkili bir şekilde anlamalarını sağlayarak anlamlı ilişkiler kurulmasını kolaylaştırır ve işbirliğine yardımcı olur (Yavuz ve Arslan, 2018). İngilizce dersinde geliştirilecek beceriler ve yeterlikler, öğrencilerin dilsel ve iletişimsel yetkinliklerini bütünsel bir yaklaşımla

güçlendirmeyi hedefler. Bu kapsamda dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma, birbirini tamamlayıcı özellikleriyle ön plana çıkar. Dinleme becerisi, öğrencilerin dili doğru anlamalarını ve farklı bağlamlarda uygun tepkiler vermelerini sağlamada temel bir rol oynar. Brown (2007), dinlemenin, dil öğreniminin temel bir unsuru olduğunu ve diğer becerilerle uyumlanarak öğretildiğinde öğrencilerin dilsel başarılarının önemli ölçüde arttığını belirtmiştir. Okuma becerisi ise öğrencilerin hem bilgi edinme hem de dil yapılarını fark etme süreçlerini destekler. Grabe ve Stoller (2019), okumanın hem içerik bilgisi hem de kelime dağarcığını geliştiren önemli bir araç olduğunu vurgular. Konuşma becerisi, öğrencilerin kendilerini ifade etme ve farklı bağlamlarda etkili bir şekilde iletişim kurma yeteneklerini geliştirir. Thornbury (2005), konuşmanın hem akıcılık hem de doğruluk açısından dengeli bir şekilde geliştirilmesi gerektiğini savunur. Yazma becerisi ise dil öğrenenlerin fikirlerini düzenleme, doğru gramer yapıları kullanma ve etkili bir şekilde iletme becerilerini destekler. Hyland (2019), yazma eğitiminin öğrencilerin akademik ve mesleki hayatta başarı elde etmeleri için temel bir beceri olduğunu ifade eder. Bu dört beceri, birbirini tamamlayıcı bir şekilde öğretilmelidir. Örneğin, dinleme etkinlikleri, konuşma pratiğiyle birleştirildiğinde öğrencilerin hem dilin doğal akışını anlamaları hem de etkili bir şekilde yanıt vermeleri sağlanabilir (Harmer, 2007). Okuma ve yazma becerileri de bir arada ele alındığında, öğrenciler metinlerden edindikleri bilgileri yazılı olarak ifade etme konusunda daha yetkin hale gelirler (Nunan, 2004). Canale ve Swain'ın (1980) iletişimsel yeterlik modeli, bu becerilerin nasıl geliştirileceğine dair teorik bir çerçeve sunmaktadır. Dilbilgisel yeterliğin yanı sıra toplumdilbilimsel ve stratejik yeterliklerinin de geliştirilmesi gerektiğini savunan bu model, öğrencilerin dili sadece doğru değil, aynı zamanda uygun bir şekilde kullanmalarını sağlar. Örneğin, öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek için senaryo tabanlı uygulamalar, yazma becerilerini geliştirmek için ise proje tabanlı görevler kullanılabilir (Richards ve Rodgers, 2001). İngilizce derslerinde dört temel dil becerisinin dengeli bir şekilde öğretilmesi, öğrencilerin hem dilsel hem de iletişimsel yeterliklerini geliştirmek için kritik öneme sahiptir. Bu becerilerin 21. yüzyıl becerileriyle bütünleştirilmesi, öğrencilerin akademik, sosyal ve mesleki hayatlarında başarılı olmalarına katkı sağlar.

2.4.2. Öğrenme Alanları

9.sınıf İngilizce öğretim programında da belirtildiği gibi, programın yapısının merkezinde öğrenme alanları bulunmaktadır. Bu öğrenme alanları, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine dayalı olarak şekillendirilmiştir. Her bir öğrenme alanı, alt öğrenme

alanları ve bu alanlara ilişkin hedeflenen kazanımlarla yapılandırılmıştır. Alt öğrenme alanları içerisinde, öğrencilerin edinmeleri beklenen kazanımlar açık bir şekilde tanımlanmıştır. Kazanımlar, öğrenme sürecinde izlenebilecek yolları, kullanılacak etkinlik örneklerini ve öğretim sırasında dikkat edilmesi gereken uyarıları içerecek şekilde planlanmıştır. Örneğin, dinleme becerisi için oluşturulan kazanımlar arasında, öğrencilerin bir konuşmanın ana fikrini belirleyebilmesi veya detay bilgileri ayırt edebilmesi gibi hedefler yer almaktadır. Bu kazanımlarla ilişkili etkinlik örnekleri ise, günlük hayata dair diyalogların dinlenmesi veya görsel destekli içeriklerin analiz edilmesi gibi pratik uygulamalardır (MEB, 2018). Kazanımlar İngilizce dil öğreniminin doğasından kaynaklanan bir ilişki ağı içermektedir. Örneğin, okuma becerisi alanında geliştirilen metin anlama ve analiz etme yetkinlikleri, öğrencilerin yazılı üretim süreçlerinde daha başarılı olmalarına katkı sağlamaktadır. Aynı şekilde, konuşma becerisi ile ilgili kazanımlar, dilin sözlü ve yazılı kullanımında tutarlılığı desteklemektedir.

2.4.3. İlişkilendirme Etkinlikleri

İngilizce öğretmenleri, dil öğretimini diğer derslerle ilişkilendirmenin öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırdığını ve dil becerilerinin gelişimine katkı sağladığını belirtmektedir. Palabıyık ve Oral'ın (2022) çalışmasında, öğretmenler İngilizce derslerinde farklı disiplinlerle bağlantı kurarak öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini zenginleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin, fen bilimleri veya sosyal bilgiler derslerinde kullanılan kavramların İngilizce derslerinde de işlenmesi, öğrencilerin kelime dağarcığını genişletmekte ve dilin kullanımını daha anlamlı hale getirmektedir. Bu tür disiplinler arası yaklaşımlar, öğrencilerin dil öğrenme sürecine daha fazla ilgi göstermelerini sağlamaktadır.

2.4.4. Etkinlikler

İşbirlikli öğrenme yaklaşımı, ders içi etkinliklerin öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede önemli bir araç olarak kullanılmasını teşvik etmektedir. Araştırmalar, işbirlikli öğrenme modeli kapsamında yürütülen etkinliklerin öğrencilerin aktif katılımını artırarak öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirdiğini göstermektedir (Yavuz ve Arslan, 2018). Örneğin, grup çalışmaları, ortak proje oluşturma, fikir alışverişine dayalı tartışmalar ve problem çözme etkinlikleri, öğrencilerin hem dil becerilerini geliştirmesine hem de sosyal etkileşim yoluyla öğrenme sürecine katkı sağlamasına olanak tanımaktadır. Ders içi etkinlikler, öğrencilerin bir hedef doğrultusunda işbirliği yaparak öğrenme süreçlerine daha fazla dahil olmalarını sağlamakta ve dil öğrenme sürecinde karşılaşılan engelleri azaltmaktadır. Öte

yandan etkinliklerin planlanması ve uygulanması sürecinde zaman yönetimi, uygun materyal seçimi ve öğrenci motivasyonu gibi faktörlerin dikkatle ele alınması gerekmektedir (Yavuz ve Arslan, 2018). Nitekim etkinliklerin etkili bir şekilde uygulanması, öğrencilerin derslere olan ilgisini artırırken dil becerilerindeki ilerlemeyi de desteklemektedir.

2.4.5. Değerlendirme

Öğretmenler, öğrencilerin İngilizce derslerinde ürettikleri ürünlerin değerlendirilmesinin, öğrenme sürecinin önemli bir parçası olduğunu vurgulamaktadır. Aran ve Yılmaz'ın (2021) araştırmasında, öğretmenler öğrenci ürünlerinin değerlendirilmesinde öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve öğrenme stillerini dikkate almanın önemine değinmişlerdir. Öğretmenler değerlendirme sürecinde öğrencilere geri bildirim sağlamanın, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular, ürün değerlendirme sürecinin öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırmada ve dil becerilerini geliştirmede önemli bir araç olduğunu göstermektedir.

2.5.İşbirliğine Dayalı Öğrenme

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin genellikle küçük gruplar halinde bir araya gelerek ortak bir hedef doğrultusunda çalışarak bilgi edindikleri, birbirlerinin öğrenme süreçlerine katkıda bulundukları ve grup başarısının ödüllendirildiği bir öğrenme yaklaşımıdır (Slavin, 2011). Bu öğrenme yaklaşımı, sosyal etkileşim ve işbirliğine dayalı olup, öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de sosyal becerilerini geliştirmeyi hedefler (Johnson ve Johnson, 2009). İşbirlikli öğrenme, bireysel çabalar yerine grup üyelerinin birbirine bağımlı olduğu bir öğrenme modeli sunarak, öğrencilerin empati, problem çözme ve liderlik gibi beceriler kazanmalarına olanak tanır (Demirel, 2019). İngilizce'de "Cooperative Learning" olarak bilinen bu kavramın, ülkemizde "Kuşağık Öğrenme", "İşbirliğine Dayalı Öğrenme", "İşbirlikli Öğrenme" ve "İşbirlikçi Öğrenme" gibi farklı şekillerde adlandırıldığı gözlemlenmektedir (Kolaç, 2008). İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin bireysel olarak değil, grup halinde aktif öğrenme süreçlerine katılarak hem kendi öğrenmelerine hem de grup üyelerinin öğrenmesine katkıda bulundukları bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, sosyal ve akademik öğrenme hedeflerini bir araya getirerek, öğrencilerin birlikte öğrenirken sosyal becerilerini geliştirmelerine de olanak tanır (Slavin, 2011). Johnson ve Johnson (2009) işbirlikli öğrenmeyi, grup üyelerinin başarısının birbirlerine bağılı olduğu, pozitif bağımlılık ve bireysel sorumluluk temeline dayalı bir öğrenme yaklaşımı

olarak tanımlar. Bu tanımda, öğrencilerin yalnızca kendi öğrenmelerinden değil, aynı zamanda grup üyelerinin de öğrenme süreçlerinden sorumlu olmaları vurgulanmaktadır.

Araştırmalar, işbirlikli öğrenmenin yalnızca akademik başarıya değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal becerilerine, özgüvenlerine ve sorumluluk bilincine de olumlu katkılar sağladığını göstermektedir (Gillies, 2016; Sharan, 1994; Kagan, 1994). Slavin (1983), işbirlikli öğrenme uygulamalarının, öğrencilerin bilgi edinmelerine yardımcı olduğunu ve bilgiyi uzun vadeli hafızalarına daha iyi yerleştirebildiklerini belirtmektedir. Grup çalışması sırasında ortaya çıkan etkileşimler, öğrencilerin empati ve işbirliği gibi sosyal becerilerini güçlendirmektedir. Etkileşimli etkinlikler, öğrencilerin pratik yaparken birbirlerine geri bildirimde bulunmalarına ve böylece öğrenme sürecini derinleştirmelerine olanak tanır (Gillies, 2016).

İşbirlikli öğrenme farklı şekillerde isimlendirilmiş ve tanımlanmıştır. İngilizce kaynaklarda çoğunlukla “Cooperative Learning” ve “Collaborative Learning” olarak geçen işbirlikli öğrenme, Açıkgöz (1992) tarafından “İşbirlikli öğrenme”, Gömleksiz (1993) tarafından ise “Kubaşık öğrenme” olarak tanımlanmıştır. Alanyazındaki birçok çalışmada öğrenme yaklaşımı olarak ele alınan işbirlikli öğrenme, bazı kaynaklarda öğrenme yöntemi olarak da ele alınmaktadır (Öner, 2022; Deniz, 2020; Kökoğlu, 2024; Atabay ve Demircioğlu, 2020; Arslan ve Engin, 2021). Yaklaşım ve yöntem olarak tanımlanmasının yanı sıra bazı çalışmalarda ise öğrenme modeli olarak yer almaktadır (Bayrakçı vd., 2015; Zorlu, 2020; Okumuş, 2020; Yılayaz ve Aksoy, 2020). Açıkgöz (1992) işbirlikli öğrenmeyi öğrenme yaklaşımı olarak tanımlarken Doymuş ve arkadaşları (2015) işbirlikli öğrenmeyi öğrenme yöntemi olarak ele almaktadır. Alanyazına göre yaklaşım, belirli bir hedefe ulaşmak için bir konuyu kapsamlı bir bakış açısıyla ele alma biçimi olarak tanımlanırken; yöntem, belirli bir amaca ulaşmak için yapılan uygulamaların tümü olarak yaklaşımın bir alt basamağı olarak tanımlanmıştır. Bu çalışmada işbirlikli öğrenme, bir öğrenme yaklaşımı olarak ele alınmaktadır. Yapılan her grup çalışması ya da öğrencilere verilen her grup ödevi işbirlikli öğrenme çalışması olarak tanımlanmayabilir. İşbirlikli öğrenme gruplarını geleneksel öğrenme gruplarından ayıran özellikler vardır. Bunlar şu şekilde aktarılmıştır (Johnson ve Johnson, 1994; Gömleksiz, 1993; Yıldız, 1999):

- İşbirlikli öğrenme gruplarında grup üyeleri arasındaki olumlu bağımlılık temel alınır. Gruptaki bir öğrenci, yalnızca diğer öğrenciler de başarılı olduğu takdirde kendi bireysel hedeflerine ulaşabilir. Bu tür bir bağımlılık, amaç, ödül, kaynak, rol, sembol paylaşımı, hayali birliktelik, görev ve tepki bağımlılığını içerir. Geleneksel gruplarda ise böyle bir bağımlılık gözlenmez.

- İşbirlikli öğrenme gruplarında heterojen gruplar oluşturulur ve bu gruplar, yetenek, cinsiyet, etnik köken, sosyal statü ve kişilik özellikleri açısından çeşitlilik gösterir. Bu tür bir grup yapısı, engelli ya da akademik açıdan daha zayıf öğrencilerin sınıf içinde yer bulmalarını destekler. Geleneksel gruplarda ise grup demografik özellikler açısından çeşitlilik göstermez. Homojen grup yapısı gözlenir.
- İşbirlikli öğrenme gruplarında liderlik, grup üyeleri arasında paylaşılarak dağıtılmaktadır. Geleneksel gruplarda ise grubu yönlendiren tek bir lider bulunmaktadır.
- İşbirlikli gruplarda öğrenciler birbirlerinin öğrenmelerinden sorumludurlar. Geleneksel gruplarda her öğrenci yalnızca kendi öğrenmesinden sorumludur.
- İşbirlikli gruplarda her üyenin en yüksek düzeyde öğrenmesini sağlamak amacıyla grup üyeleri arasında etkili çalışma ilişkileri oluşturulması hedeflenir. Grup tarafından üretilen tek bir ortak ürüne odaklanılır. Süreklilik ve iş birliği ön planda tutulurken, ilerlemeye yönelik bir dayanışma ortamı sağlanır. Geleneksel gruplarda ise öğrenciler tek başına çalışır ve ürünlerini bireysel olarak ortaya koyarlar.
- İşbirlikli öğrenme gruplarında sosyal becerilere direkt olarak odaklanılır. Geleneksel gruplarda sosyal becerilere verilen önem daha azdır. Bireyler arası ilişkilerden ziyade, yarışma durumu önemlidir.
- İşbirlikli gruplarda öğretmen; gözlemci ve katılımcı bir rol üstlenir. Grup sürecinde ortaya çıkan sorunları çözer, rehberlik eder ve geri bildirim sağlar. Geleneksel gruplarda ise öğretmen gruplara nadiren müdahale eder, daha çok gözlem yapar ve grup çalışmalarına fazla önem vermez; değerlendirme bireysel çalışmalar üzerinden yapılır.
- İşbirlikli gruplarda öğretmen, grupların daha etkili çalışabilmesi için uygulama sürecinde gerekli adımları planlar ve düzenler. Geleneksel gruplarda ise öğretmen uygulama sürecinde gerekli adımların planlanması ve düzenlenmesine önem vermez.
- İşbirlikli öğrenme gruplarında öğrencilere bireysel sorumluluk verilir. Grup üyeleri, çalışmadaki görevlerinin farkındadırlar ve amaca ulaşmak için herkesin görevini doğru yaptığından emin olurlar. Geleneksel gruplardaki öğrencilerde ise bireysel sorumluluk bilinci bulunmamaktadır. Birbirlerinin çalışmalarından yararlanma nadiren gözlenir.

2.5.1. İşbirlikli Öğrenmenin Temel Koşulları

İşbirlikli öğrenmenin gerçekleşmesi için bazı koşulların sağlanması gerekmektedir. İşbirlikli öğrenmenin temel koşulları, bu öğrenme yaklaşımının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli olan durumları belirler.

2.5.1.1. Olumlu Bağımlılık

Olumlu bağımlılık, öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşmak için birbirlerine bağımlı oldukları bir yapıyı temsil eder (Özkal, 2000). Açıkgöz (1992), olumlu bağımlılığın öğrencilerin sorumluluk bilincini artırdığını ve onların işbirliği içinde çalışmasını motive ettiğini vurgular. Bu koşulda, grup üyeleri ortak hedeflere ulaşmak için kendi katkılarının kritik olduğunun farkındadır. Slavin (1983), olumlu bağımlılığın öğrencilerin motivasyonunu artırdığını ve akademik başarıya doğrudan etki ettiğini belirtir. Bu bağımlılık, öğrencilerin ortak bir proje ya da görevi başarıyla tamamlamaları için birbirlerine ihtiyaç duymalarını sağlar (Johnson ve Johnson, 2009). Özellikle dil öğretiminde bu koşul, öğrencilerin birbirlerinin öğrenme süreçlerine aktif katılmalarını ve dil becerilerini geliştirmelerini sağlar (Gürsoy vd., 2013). Olumlu bağımlılık, öğrencilerin ortak başarıya ulaşabilmesi için birbirlerinin katkılarını takdir etmelerini ve desteklemelerini sağlar. Slavin (1995), bu tür bir bağımlılığın öğrenciler arasındaki işbirliğini teşvik ettiğini ve sosyal becerilerin gelişimini desteklediğini savunur.

2.5.1.2. Bireysel Sorumluluk

İşbirlikli öğrenmenin temel hedefi, gruptaki bireylerin her birinin bağımsız ve sağlam bir kişilik geliştirmesine katkıda bulunmaktır (Batdı, 2013). Her öğrenci, grup içerisinde hem kendi öğrenme sürecinden hem de grup başarısından sorumludur (Açıkgöz, 2006). Öğrencilerin bu sorumluluğu yerine getirmesi, grubun başarısı için kritik öneme sahiptir. Aksi takdirde, bireyler sosyal tembellik sergileyebilir ve grup başarısı olumsuz etkilenebilir (Gillies, 2007). Açıkgöz (1992) bu sorumluluğun, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine daha fazla katkıda bulunmasını sağladığını ve işbirlikli öğrenme sürecinin verimliliğini artırdığını belirtir. Bu yaklaşım, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eder ve grup içinde eşit bir şekilde çalışmayı sağlar. Bireysel sorumluluk, işbirlikli öğrenmede başarıya ulaşmanın anahtarıdır; her öğrenci grubun başarısı için üzerine düşeni yerine getirmelidir (Kagan, 1994).

2.5.1.3. Yüz Yüze Etkileşim

İşbirlikli öğrenmede yüz yüze etkileşim, grup üyeleri arasında doğrudan iletişim kurmanın gerektiği koşuldur. Öğrencilerin hem akademik hem de sosyal becerilerini geliştirmelerine olanak sağlar (Kagan, 1994; Johnson ve Johnson, 2009). Açıkgöz (2006), yüz yüze etkileşimin öğrenme sürecinde öğrencilerin birbirlerinden bilgi edinmelerini ve birbirlerinin öğrenmelerine katkıda bulunmalarını desteklediğini belirtir. Özellikle İngilizce

gibi dil öğretiminde, bu etkileşim öğrencilerin konuşma, dinleme ve iletişim becerilerini geliştirmelerinde önemli bir rol oynamaktadır (Gürsoy vd., 2013).

2.5.1.4. Sosyal Beceriler

Grup çalışmasının uyumlu ve verimli bir şekilde sürdürülebilmesi için bazı becerilerin öğrencilere kazandırılması gereklidir. Slavin (1978), işbirlikli öğrenme gruplarında etkili bir şekilde çalışabilmek için öğrencilerin şu temel becerileri edinmeleri gerektiğini belirtmiştir:

1. Karşısındaki kişinin düşüncelerini takdir ederek desteklemek,
2. Eleştirilerin bireye değil, fikre yönelik olmasını sağlamak,
3. Düşüncelerini açık ve anlaşılır bir şekilde ifade etmek,
4. Grup çalışmalarını rahatsız etmeden sessiz bir şekilde katkıda bulunmak,
5. Grup içinde uyumlu bir şekilde hareket ederek kendini gruptan soyutlamamak,
6. Grup üyelerine saygı göstermek ve onlara isimleriyle hitap etmek,
7. Olumsuz düşüncelerden uzak durarak pozitif bir ortam oluşturmak.

2.9.1.5. Grup Süreci, Grup Değerlendirmesi ve Grup Ödülü

Grup işleyiş sürecinin ana hedefi, grup üyelerinin ortak hedeflere ulaşmak için işbirliği yaparak etkili bir şekilde çalışmasını desteklemektir (Batdı, 2013). Öğrenciler, grup içerisinde çalışarak iletişim, karar verme, liderlik ve çatışma çözme becerilerini geliştirebilirler (Açıkgöz, 1992). Sosyal becerilerin geliştirilmesi, grup çalışmalarının daha etkili ve verimli hale gelmesini sağlar (Johnson ve Johnson, 2009). Açıkgöz (2006) bu becerilerin, öğrencilerin işbirlikçi bir ortamda etkili bir şekilde çalışabilmelerini mümkün kıldığını vurgulamaktadır. Özellikle liderlik ve sorumluluk paylaşımı, öğrencilerin grup içinde birbirlerine destek olmalarını ve işbirliği yapmalarını teşvik eder (Slavin, 1995).

Grup süreçlerinin düzenli olarak değerlendirilmesi, işbirlikli öğrenmenin başarısında önemli bir rol oynamaktadır. Grup değerlendirilmesi, öğrencilerin grup içerisindeki sorumluluklarını gözden geçirmelerini ve nasıl daha iyi bir işbirliği oluşturabileceklerini tartışmalarını sağlar (Johnson ve Johnson, 2002). Gürsoy ve diğerlerinin (2013) çalışmasında, grup değerlendirmelerinin öğrenci başarılarına olumlu etkisini destekleyen bulgulara dikkat çekilmiştir. Her grup üyesine belirli bir görev ve rol atanması, işbirlikli öğrenme sürecinin düzgün işlemesi için gereklidir. Görevlerin net tanımlanması, her öğrencinin sorumluluk bilincini artırır, grup içi işbirliğini güçlendirir ve bireylerin işbirlikli çalışma ortamında etkili bir şekilde yer almasını sağlar (Açıkgöz, 1992).

Öğrenciler grup hedeflerine ulaşmak için motive edilmeli ve başarıları ödüllendirilmelidir. İşbirlikli öğrenme yaklaşımında ödüller, grup başarısına dayalıdır. Her öğrencinin katkısı, grubun başarısını doğrudan etkilediğinden, ödüller bireysel başarıyı değil, grup hedeflerine ulaşma oranını temel alır (Kagan, 1994). Geleneksel yaklaşımlarda ödüller genellikle bireysel performansa dayalıdır. Ancak işbirlikli öğrenmede grup dinamiği ve takım ruhu daha ön planda olduğundan, bireylerin ortak başarıda nasıl rol aldığı önemli bir değerlendirme kriteridir (Slavin, 2011). Bu durum, bireylerin ortak hedefler doğrultusunda birlikte çalışarak kazandıkları deneyimlerle daha kalıcı öğrenme süreçlerine ulaşmalarına olanak tanıyarak hem bireysel hem de grup başarılarını teşvik eder.

2.5.2. İşbirlikli Öğrenme Grupları

Johnson ve Johnson (1999), sınıfta oluşturulabilecek öğrenme gruplarını dört kategoriye ayırmışlardır. Bunlar “*sahte öğrenme grupları*”, “*geleneksel öğrenme grupları*”, “*işbirlikli öğrenme grupları*” ve “*yüksek edimli işbirlikli öğrenme grupları*”dır. Sahte öğrenme grupları; öğrencilerin fiziksel olarak bir arada bulunsalar da işbirliği yapmadıkları, birbirleriyle bilgi alışverişi yapmaktan kaçındıkları gruplardır. Bireysel olarak değerlendirilmek istedikleri için grup içinde rekabet mevcuttur. Geleneksel öğrenme gruplarında öğrenciler, birlikte çalışmayı sadece bir görev olarak kabul ederler ve bireysel değerlendirilme arayışındadırlar. Yardımlaşma sınırlıdır ve bilgi saklama eğilimi mevcuttur. Grup üyeleri birbirleriyle rekabet içerisindedirler. Bu çalışmada da incelenen işbirlikli öğrenme gruplarında öğrenciler, ortak bir hedef doğrultusunda başarıya ulaşacaklarına inanırlar ve bu motivasyonla işbirliği yaparlar. Birbirlerine yardımcı olurlar, fikirlerini ve materyallerini paylaşırlar. İşbirlikli öğrenme grubunda başarı, grup üyelerinin ortak çabaları sonucu elde edilir. Bireysel çalışmaya göre daha iyi sonuçlar beklenir. Yüksek edimli işbirlikli öğrenme gruplarında ise işbirlikli öğrenmenin tüm unsurları ve işbirlikli öğrenmede sağlanması gereken tüm koşullar mevcuttur. Grup üyeleri arasında kuvvetli bir duygusal bağ bulunmaktadır ve bu bağ, grup dışındaki bireylere karşı da duyarlılığı arttırmaktadır. Grup üyeleri, birlikte çalışmaktan büyük keyif alır ve bu tür gruplarda, bireysel çalışmaya göre çok daha olumlu sonuçlar elde edilmektedir. Ancak bu gruplara rastlamak, grup içinde kuvvetli bir adanmışlık gerektirdiği için oldukça zordur. Sınıfta oluşturulan her grup işbirlikli öğrenme grubu değildir (Özkal, 2000). İşbirlikli öğrenmede grupların oluşturulması için kullanılan teknikler ve grup çalışmasının planlanması önemli unsurlardır.

2.5.3. İşbirlikli Öğrenme Teknikleri

İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının uygulanması için kullanılan çeşitli teknikler bulunmaktadır. İşlenen ders, öğretilen konu ve içerik, sınıf mevcudu, mevcut öğretim materyalleri, öğretmenin öğretecek konudaki bilgi ve deneyimi gibi çeşitli sebeplere bağlı olarak öğretmenler, farklı işbirlikli öğrenme tekniklerini tercih edebilir.

2.5.3.1. Ayrılıp Birleşme (Jigsaw) Teknikleri

Üzerinde en çok çalışılan işbirlikli öğrenme tekniklerinden biri Ayrılıp Birleşme (Jigsaw) tekniğidir. Ayrılıp Birleşme tekniklerinde öğrenciler topladıkları bilgileri kendi grup arkadaşlarıyla ve sınıftaki diğer gruplarla paylaşırlar. Her öğrenci, tüm konulardan sorumlu olacak şekilde sınava tabi tutulur ve bu sınav sonuçları ortalaması alınarak takımın toplam puanı belirlenir. Takımın başarılı olabilmesi için, her üyenin kendi görevini yerine getirmesinin yanı sıra, bilgiyi diğer takım üyelerine etkili bir şekilde aktarması gereklidir (Katemba ve Samuel, 2017). Ayrılıp Birleşme teknikleri, öğrencilerin birbirlerine mümkün olduğunca bağımlı olmasını hedefleyen ve farklı parçaların bir araya getirilerek anlamlı bir bütün oluşturduğu yap-boz oyununa benzer bir yapıya sahip bir işbirlikli öğrenme tekniğidir (Bayrakçeken vd., 2015).

2.5.3.1.1. Ayrılıp Birleşme I (Jigsaw) Tekniği

İlk kez 1978 yılında Eliot Aronson tarafından geliştirilen Ayrılıp Birleşme (Jigsaw) tekniği, işbirlikli tekniklerinden biridir ve öğrenci grupları arasında etkili bir işbirliği ortamı oluşturmayı hedefler (Aronson, 2002). Öğrencilerin hem öğrenme hem de öğretme süreçlerine katılımını teşvik eden teknikte her öğrenci, kendi grubunun genel başarısına katkıda bulunmak ve diğer grup üyelerinin öğrenmesine destek olmaktan sorumlu hale gelir (Yüksel, 2017). Teknik, grup çalışmasına dayalı olarak her bir öğrencinin belirli bir bölüm üzerinde uzmanlaşmasını ve ardından bu bilgiyi diğer grup üyelerine aktarmasını içerir. Bu süreç, bireyler arası bağımlılığı ve sorumluluk bilincini artırır, öğrencilerin konuya daha derinlemesine hâkim olmalarını sağlar ve öğrenme sürecini daha etkin hale getirir. Farklı grupların ortak çalışmalarıyla öğrenme etkinliklerinin bütünlüğü sağlanır. Teknik dört aşamadan oluşmaktadır (Johnson vd., 2000; Orakcı, 2021):

- İlk aşamada öğretmen, sınıfı heterojen gruplara ayırarak temel grupları oluşturur.. Öğrenecekleri konuyu ve öğrencilerin kullanacağı materyali öğrencilere tanıtır ve çalışmanın nasıl ilerleyeceğini ve nasıl değerlendirileceklerini öğrencilere anlatır. Son olarak öğretmen, kullanılacak materyali öğrencilere dağıtır.

- Uzman araştırması aşamasında, öğretmen aynı materyali ya da konuyu seçen öğrencileri tekrar farklı bir grupta toplayarak uzman grupları oluşturur. Uzman gruplarda yeniden toplanan öğrenciler, konuyla ve materyalle ilgili araştırma yaparlar ve birbirleriyle konuyu tartışıp bilgi alışverişinde bulunurlar. Bu aşamada öğretmen, öğrencilerin düşüncelerini paylaşmaları için yönlendirici ve cesaretlendirici rolündedir. Öğrenciler konuyla ya da materyalle ilgili araştırmalarını tamamladıktan sonra uzman araştırması son bulur.
- Rapor hazırlama ve yeniden biçimlendirme aşamasında öğrenciler temel gruplarına dönerek uzman gruplarda öğrendikleri bilgileri temel gruptaki arkadaşlarıyla paylaşırlar. Grup arkadaşlarına edindikleri bilgileri aktaran öğrenciler, konuyla ilgili bir rapor hazırlayarak bir sonraki aşamadaki etkinliğe ya da sunuma hazır hale gelirler.
- Son olarak tamamlama ve değerlendirme aşamasında öğretmen, öğrencilerin öğrendiklerini bütünleştirmek amacıyla tüm sınıfın dahil olduğu bir etkinlik oluşturur. İşbirlikli öğrenme tekniklerinde kullanılan değerlendirme yöntemlerinden birini kullanarak etkinliği sonlandırır. Değerlendirme sonucu öğretmen, başarılı olan gruplara motivasyonlarını destekleyecek küçük ödüller (kalem, not defteri, atıştırma vb.) verir.

2.5.3.1.2. Ayrılıp Birleşme II (Jigsaw II) Tekniği

Ayrılıp Birleşme II tekniği, Slavin (1985) tarafından orijinal Ayrılıp Birleşme I tekniğinde bazı değişiklikler yapılarak geliştirilmiştir. Slavin (1985), Ayrılıp Birleşme I’de materyal okumalarının bireysel olduğunu ve dağıtılan konuların birbirini tamamlayan parçalar halinde olduğunu; ancak Ayrılıp Birleşme II’de okumaların grup olarak yapıldığını ve dağıtılan konuların aynı olduğunu belirtmiştir (Yılmaz Güngör, 2011; Yeşilyurt, 2019). Ayrılıp Birleşme II’de öğrenciler ders materyalini birlikte inceleyerek genel bir fikir edinirler (Açıkgöz, 1992). Tekniğin uygulanmasında öncelikle, öğretmen öğrencilerin seviyelerine uygun ders materyali hazırlar. Materyal kısa metinler ya da uzun okuma parçaları şeklinde düzenlenebilir. Daha sonra öğrenciler, heterojen bir yapıda oluşturulmuş olan ve lider bulunmayan başlangıç gruplarına ayrılır. Tüm grup üyeleri üniteyi genel olarak inceledikten sonra uzmanlaşacakları konuyu seçerler. Aynı konuyu çalışacak öğrenciler, uzmanlık gruplarında bir araya gelerek tartışmalar ve analizler yapar. Uzmanlık sürecini tamamlayan öğrenciler, başlangıç gruplarına dönerek öğrendiklerini arkadaşlarına aktarırlar. Süreç sonunda öğrenciler, bireysel bir sınava girerler ve aldıkları bireysel puanlar grup puanına eklenerek grup puanının artması sağlanır. Başarılı gruplar ödüllendirilir (Avcı ve Fer, 2004). Ayrılıp Birleşme II tekniği, öğrencilerin bireysel

öğrenme sürecini desteklerken ekip çalışmasına dayalı bir öğrenme ortamı sunar ve bu sayede hem bireysel hem de grup başarısını teşvik eder (Açıkgöz, 1992; Avcı ve Fer, 2004; Yılmaz, 2011).

2.5.3.1.3. Ayrılıp Birleşme III (Jigsaw III) Tekniği

Ayrılıp Birleşme III tekniği, Stahl (1994) tarafından geliştirilmiştir. Ayrılıp Birleşme I ile II tekniklerinden farklı olarak bu teknikte değerlendirme süreci standart formlar kullanılarak tamamlanır. Öğrenciler, bireysel olarak değerlendirilmeden önce, grup içinde kendi konularını ne kadar öğrendiklerini belirlemek için öğretmen tarafından yazılı olarak değerlendirilmektelerdir. Teknik, öğrenciler arasındaki iletişimi ve grup etkileşimini güçlendirmeyi hedefler. Diğer aşamalar açısından ise Ayrılıp Birleşme II ile benzerlik göstermektedir (Kılınç, 2014).

2.5.3.1.4. Ayrılıp Birleşme IV (Jigsaw IV) Tekniği

Ayrılıp Birleşme IV tekniği, Holliday (2000) tarafından geliştirilmiş olup, diğer Ayrılıp Birleşme tekniklerinden farklı olarak daha yapılandırılmış bir süreç sunmaktadır. Ayrılıp Birleşme IV tekniğinin uygulanmasında öncelikle heterojen bir yapıda, 3-7 kişilik gruplar oluşturularak öğrencilerin olumlu bağımlılık geliştirmesi için isimlendirme yapılır. Ardından, öğretmen konunun temel noktalarını açıklayarak ya da dikkat çekici bir materyal sunarak öğrencilerin konuya odaklanmasını sağlar. Konu, gruptaki öğrenci sayısı kadar bölümlere ayrılarak her öğrenciye bir bölüm atanır. Öğrenciler, kendi gruplarından ayrılarak aynı bölümleri hazırlamakla görevli diğer öğrencilerle bir araya gelerek “uzman gruplar” oluşturur. Tekniğin ayırt edici özellikleri arasında, konunun girişinde öğretmenin öğrencilere konunun temel noktalarını açıklaması, uzman gruplar ve asıl gruplar arasındaki çalışmaların ardından kısa sürecek iki ayrı sınav yapması yer alır (Holliday, 2002; Akt: Yeşilyurt, 2019). Sınav yapıldıktan sonra eksik veya yanlış öğrenmeler, öğretmen rehberliğinde düzeltilir ve ardından öğrenciler kendi gruplarına dönerek diğer grup üyelerine konularını öğretir (Bölükbaş, 2014). Bu süreçten sonra, grup genelinde konunun tüm bölümlerini kapsayan bir sınav yapılır ve eksik öğrenmeler öğretmen tarafından tekrar ele alınır. Sürecin sonunda ise her öğrenci, konunun tamamını kapsayan bireysel bir sınava tabi tutulur (Doğru ve Ünlü, 2012; Bölükbaş, 2014).

2.5.3.1.5. Ters Birleştirme Tekniği

Ters Birleştirme tekniği, Hedeem (2003) tarafından geliştirilmiş olup orijinal Ayrılıp Birleşme tekniğinden daha karmaşık bir yapıya sahiptir. Ayrılıp Birleşme tekniği, öğretmenin sunduğu materyalin öğrenciler tarafından anlaşılmasını hedeflerken, Ters Birleştirme tekniği, katılımcılar arasında farklı konulara yönelik algı ve değerlendirmelerin paylaşılmasını ve anlaşılmasını sağlamak için oldukça katılımcı bir yapı sunar. Ters Birleştirme tekniği Hedeem (2003) tarafından şu üç adımda özetlenmiştir:

- Karışık grupların oluşturulması: Öğrenciler, her biri üç, dört ya da beş kişiden oluşan heterojen gruplara ayrılır. Her öğrenciye farklı bir materyal verilir. Öğrenciler, kendi konusu veya sorusu üzerine grup tartışmasına yönlendirilir ve ana noktaları ile ortaya çıkan sonuçları yazılı olarak kaydeder. Her konu için sabit bir süre ayrılır; bu süre, konuların derinliğine veya karmaşıklığına bağlı olarak 5-15 dakika arasında değişebilir.
- Konu gruplarının oluşturulması: Öğrenciler, karışık gruplarda aynı konuyu ele alan diğer öğrencilerle bir araya gelerek konu gruplarını oluşturur. Bu gruplarda öğrenciler, karışık gruplarındaki tartışmaların öne çıkan noktalarını paylaşır ve sınıfta bulunan ortak ve farklı temaları belirleyen bir rapor hazırlar. Her konu grubunun bu temaları görsel bir şekilde kaydetmesi ve kısa bir sözlü sunum hazırlaması faydalı olur. Grupların son görevi ise öğrenciler arasından bir rapor sunucusu seçmektir. Yine, tartışılan konuların karmaşıklığına bağlı olarak bu adım 10-25 dakika sürebilir.
- Tüm sınıfın bir araya gelmesi: Tüm sınıf büyük bir grup olarak yeniden toplanır ve her rapor sunucusu kendi grubunun raporunu sunar. Raporların ardından öğretmen, sınıfla bu çalışmayı değerlendirebilir; grup etkileşiminin dinamiklerini vurgulamak ya da süreci değerlendirmek için bir oturum düzenleyebilir.

2.5.3.1.6. Konu Birleştirme Tekniği

Konu Birleştirme (Konu Jigsaw'u) tekniği, Doymuş (2007) tarafından öğrenmeyi desteklemek amacıyla geliştirilmiş bir işbirlikli öğrenme tekniğidir. Konu Birleştirme tekniği dört temel aşamadan oluşmaktadır (Doymuş, 2007):

1. Giriş: Bu aşamada öğretmen, konu başlıklarının sayısını göz önünde bulundurarak gruplar oluşturur. Grupların, kendi içinde çeşitlilik gösterecek şekilde heterojen, diğer gruplarla ise benzer yapıda olacak şekilde homojen olması önem taşır. Bu denge, gruplar arasında eşitlik sağlarken, grup içindeki farklılıklar bireyler arası etkileşimi ve

yardımlaşmayı artırır. Heterojenlik genellikle akademik başarı düzeyine göre belirlenirken, bazen cinsiyet, sosyal veya ekonomik durum gibi faktörler de göz önünde bulundurulabilir. Grup oluşturma işlemi tamamlandıktan sonra öğretmen, gerekli materyalleri dağıtarak yöntemin nasıl uygulanacağını öğrencilere açıklar. Bu süreç, öğrencilerin yöntemi doğru ve etkili bir şekilde uygulamalarını sağlamak için planlanır. Hazırlıklar tamamlandığında giriş aşaması sona erer.

2. Uzman araştırması: Giriş aşamasının ardından, aynı materyalden sorumlu öğrenciler bir araya gelerek uzman gruplarını oluşturur. Bu gruplar, belirlenen konuyu detaylı bir şekilde inceleyerek birbirlerinin eksiklerini tamamlar ve öğrenme sürecini işbirliği içinde sürdürür. Öğrenciler, hem uzman gruplarındaki hem de orijinal gruplarındaki sorumluluklarını bilerek hareket eder. Bu aşama, fikir alışverişini ve işbirliğini destekler. Öğrencilerin, konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olduğuna karar verildiğinde bir sonraki aşamaya geçilir.
3. Raporlama ve yeniden birleşme: Uzmanlık çalışmasını tamamlayan öğrenciler, başlangıçta oluşturulan orijinal gruplarına geri döner. Uzman grup üyeleri, öğrendikleri bilgileri kendi gruplarındaki diğer üyelerle paylaşır ve grupta işbirliği yaparak konunun daha iyi anlaşılmasını sağlar. Grup üyeleri, bu süreçte birlikte çalışarak bir rapor hazırlar ve raporu öğretmenle veya diğer gruplarla paylaşır.
4. Sonuçlandırma ve değerlendirme: Son aşamada ise öğretmen, öğrencilerin öğrenme eksiklerini gidermek ve konuların pekişmesini sağlamak amacıyla sınıf genelinde etkinlikler düzenler. Bu etkinlikler bireysel ya da grup halinde gerçekleştirilebilir. Tüm sınıfın konuları gözden geçirmesi sağlanarak öğrenme sürecinin tamamlanması hedeflenir. Bu aşamada, zamanın etkili kullanılması ve maliyetlerin düşük tutulması önemlidir. Uygun ölçme ve değerlendirme araçlarıyla öğrenme çıktıları değerlendirilerek sürecin başarıya ulaştığından emin olunur.

2.5.3.2. Birlikte Öğrenme Tekniği

1975 yılında Johnson ve Johnson tarafından geliştirilen Birlikte Öğrenme tekniği, ortak grup amaçları, uygun bir görev paylaşımı, fikir ve materyal paylaşımı ile ödül sistemi unsurları üzerine kuruludur (Arslan, 2020). Açıkgoz'un (1992) ifadelerine göre, bu teknik kapsamında öğretmenlerin takip etmesi gereken işlem adımları şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğretim hedeflerini belirlemek,
2. Grup büyüklüğüne karar vermek,

3. Heterojen öğrenci grupları oluşturmak,
4. Sınıf düzenini sağlamak,
5. Öğretim materyallerini planlamak,
6. Grup üyelerine roller vererek olumlu bağımlılığı teşvik etmek,
7. Grup içindeki görevleri açıklamak,
8. Ortak bir amaç doğrultusunda bağlılık oluşturmak,
9. Bireysel sorumluluk duygusunu geliştirmek,
10. Grup içi işbirliğini desteklemek,
11. Başarı ölçütlerini belirlemek ve açıklamak,
12. İstendik davranışları netleştirmek,
13. Öğrenci davranışlarını yönlendirmek,
14. Grup çalışmalarında rehberlik etmek,
15. İşbirliği becerilerinin gelişimini desteklemek için çalışmaya gerektiğinde müdahale etmek,
16. Dersi sonlandırmak,
17. Öğrencilerin bireysel öğrenme düzeylerini değerlendirmek,
18. Grup çalışmasının genel bir değerlendirmesini yapmak.

2.5.3.3.Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri Tekniği (ÖTBB)

Slavin tarafından 1978 yılında geliştirilmiştir. ÖTBB’de öğrenciler, takım arkadaşlarının tamamının konuyu derinlemesine öğrendiğinden emin olana kadar grup içinde iş birliği yaparak çalışmaya devam eder (Ocak ve Küçükilhan, 2015). Teknik beş aşamadan oluşmaktadır:

1. Sunum: Sunum aşamasında öğretmen, düz anlatım, tartışma gibi teknikler kullanarak ya da görsel-işitsel materyaller aracılığıyla ders materyallerini öğrencilere sunar. Bu aşamada en önemli husus öğretmenin sadece öğretilcek olan konuya yoğunlaşmasıdır (Açıkgöz, 2006).
2. Takımlar: Öğrenciler akademik başarı, cinsiyet, ırk vb. gibi özellikleri açısından sınıfı temsil edecek şekilde heterojen gruplara ayrılırlar. Gruplara ayrılan öğrenciler, öğretmen sunumundan sonra öğrenme materyalleri üzerinde çalışırlar. Bu aşamada önemli olan, grup üyelerinin diğer her bir grup üyesinin öğrendiğinden emin olana kadar çalışmalarıdır (Senemoğlu, 2002; Açıkgöz, 2006; Akt: Kartal ve Özbek, 2017).

3. Sınavlar: Grup çalışmasının ardından grup üyeleri, bireysel olarak değerlendirilecekleri sınavlara girerler. Sınavlar, çalıştıkları ders materyalleriyle paralel olmalıdır (Senemoğlu, 2002). Öğrencilerin sınavlardan aldıkları puanlar bireysel ve takım puanlarını oluşturur. Takım puanları, bireysel puanlara bağlı olduğundan her öğrencinin takıma katkı sağlaması gerekmektedir (Bilgin ve Gelici, 2011).
4. Bireysel İlerleme Puanları: Öğrenci, bireysel sınavlardan bir önceki sınava göre daha yüksek bir puan aldıysa, bireysel ilerleme puanı alır. Ancak puanı artmadıysa bireysel ilerleme puanı alamaz (Arslan, 2020). Her öğrencinin ilk sınavda aldığı bir temel puanı vardır. Öğrencilerin temel puanlarının üzerine bireysel ilerleme puanları eklenerek takım puanına katkıda bulunmaları sağlanabilir.
5. Takım Ödülü: En yüksek puanlı gruplar sınıf panosunda duyurulur ve öğretmen tarafından gruplara küçük ödüller (ders araç-gereçleri vb.) verilir. (Slavin, 1982).

2.5.3.4. Takım-Oyun-Turnuva Tekniği

Takım-Oyun-Turnuva tekniği, De Vries ve Slavin tarafından 1978 yılında geliştirilen bir işbirlikli öğrenme tekniğidir. Öğrenci gruplarının kendi içlerinde bir konuya hazırlanması ve ardından temsilcilerinin turnuvalarda diğer grupların temsilcileriyle yarışmasına dayanır. Turnuvalarda, her doğru cevap takıma puan kazandırırken, yanlış cevaplar veya cevapsız bırakılan sorular, yalnızca ilgili yarışmacının grubuna eksi puan yazılmasına neden olur. Diğer grupların sorularına doğru cevap verilmesi durumunda, ilgili grup artı puan kazanabilir ve yanlış cevaplar için ceza uygulanmaz (De Vries ve Slavin, 1978). Takım oyun turnuva tekniğinin süreci, öncelikle grupların oluşturulmasıyla başlar. Gruplar, çalışma yaprakları, sorular veya oyunlar aracılığıyla konuyu kendi içlerinde öğrenirler. Haftanın veya dersin sonunda, grupların en başarılı temsilcilerinden turnuva takımları oluşturulur. Turnuvalar, genellikle başarı düzeyi benzer olan temsilcilerin bir arada yarışacağı şekilde düzenlenir. Örneğin, en başarılı öğrenciler birinci turnuva masasında, diğerleri ise başarı düzeylerine göre farklı masalarda yer alır. Bu teknik, her temsilcinin kendi başarı düzeyi çerçevesinde takımına katkıda bulunmasını teşvik eder. Turnuva sürecinde, soruların numaralarının yazılı olduğu kartlar hazırlanır ve yarışmacılar bu kartları seçerek ilgili soruyu cevaplar. Süreç sonunda öğrenciler, gösterdikleri performansa göre masa değiştirebilir; başarılı olanlar daha üst masalara geçerken, daha az başarılı olanlar alt masalara yönlendirilir. Finalde, takım başarısı, yaş ve sınıf düzeyine uygun şekilde ödüllendirilir (Maden, 2011). Bu teknik, bireysel katkıyı ve grup

dinamiklerini birleştirerek işbirlikli öğrenme sürecini etkin bir şekilde destekler ve öğrenci katılımını artırmayı hedefler.

2.5.3.5.Birlikte Soralım-Birlikte Öğrenelim Tekniği (BSBÖ)

BSBÖ, Açıkgöz tarafından 1990 yılında geliştirilmiştir. İşbirlikli öğrenmeyi desteklemek amacıyla kullanılan bir küçük grupta öğretim tekniğidir. Uygulama sürecinde, kolaycılığın ve hazyırdan yararlanmanın önüne geçmek için olumlu bağımlılık kurma, grup çalışması ürününe odaklanma ve etkileşim kurma gibi temel prensipler esas alınmaktadır (Maden, 2019). Birlikte Soralım-Birlikte Öğrenelim tekniğinin aşamaları şu şekilde sıralanmıştır (Açıkgöz, 2006; Yeşilyurt, 2019).

1. Grupların oluşturulması: İlk aşamada, diğer işbirlikli öğrenme tekniklerinde de olduğu gibi, her bir grupta öğrenciler heterojen bir yapıda gruplandırılırken, farklı gruplar arasında homojenlik sağlanır. Grupların 3 ila 6 üyeden oluşması uygundur.
2. Bireysel okuma çalışmaları: Her öğrenci, çalışma konusuyla ilgili kısa bir okuma çalışması gerçekteştirir. Bu aşama, öğrencilerin temel bilgiye ulaşmasını sağlar.
3. Bireysel soru hazırlama: Okuma sürecinin tamamlanmasının ardından, öğrenciler bireysel olarak sorular hazırlar. Bu soruların, Bloom'un bilişsel alanındaki kavrama basamağının üzerinde bir derinliğe sahip olmasına özen gösterilir. Hazırlanan sorular kartlara yazılarak, daha sonra gruplar içinde kullanılmak üzere hazır tutulur.
4. Soruların grup içinde değerlendirilmesi: Grup üyeleri bir araya gelerek bireysel olarak hazırlanan soruları değerlendirir. Soruların niteliğini artırmak için eleştiri ve düzenleme süreçleri gerçekteştirilir.
5. Grup sorularının hazırlanması: Takım üyeleri, bireysel sorulardan yararlanarak konuyla ilgili yeni soru/sorular oluşturur. Hazırlanan sorular, gerektiğinde diğer gruplarla paylaşılmak üzere hazırda tutulur. Bu süreçte birden fazla soru hazırlanabilir ve grup kararıyla bunlardan biri grup sorusu olarak seçilebilir.
6. Soruların diğer gruplara gönderilmesi: Her gruba farklı bir grubun hazırladığı soru gönderilir. Soruyu alan grup, belirli bir süre içinde tartışarak bir cevap oluşturur. Grubun sözcüsü, cevabı sınıfa sunar. Bu cevap, diğer öğrenciler veya öğretmen tarafından değerlendirilir.
7. Konu özetlemesi: Grup çalışmalarının tamamlanmasının ardından, öğretmen konuyu kısaca özetler. Grup çalışmalarında ele alınmayan veya anlaşılamayan noktalara dikkat çeker ve bu konular hakkında genel bir tartışma başlatabilir.

8. Bireysel sınav ve grup puanının belirlenmesi: Sunumlar tamamlandıktan sonra, öğrenciler bireysel bir sınava girer. Sınavdan alınan puanlar, grup sunumlarından elde edilen puanlarla birleştirilerek grup puanı belirlenir. Gruplar birbirleriyle rekabet etmez, başarıları kendi içlerinde değerlendirilir.

2.5.3.6. Grup Araştırması Tekniği

Sharan ve Hertz-Lazarowitz tarafından 1980 yılında geliştirilen Grup Araştırması tekniği, öğrencilerin kendi düzenledikleri öğrenme faaliyetlerini merkeze alır (Akt: Sharan ve Sharan, 1990). Bu teknikte, küçük gruplar sınıfın hep birlikte ele aldığı bir ünitenin bölümleri üzerinde çalışır. Grup üyelerinin tamamı, konunun nasıl araştırılacağına dair planlama sürecine katkıda bulunur. Daha sonra her üye, grubun kendi içinde iş bölümü yaparak sorumluluk aldığı kısmı tamamlar. Son aşamada ise grup üyeleri, araştırdıkları bilgileri bir araya getirerek sınıfa sunar (Turaçoğlu, 2011). Süreç boyunca öğretmen, sınıfı yönlendiren bir lider rolünü üstlenmeli ve öğrencilerin yapılan açıklamaları anlamasını sağlamalıdır (Akçay ve Doymuş, 2012). Grup araştırması tekniği; fen, fizik, kimya, biyoloji gibi bilim dersleri için etkilidir çünkü öğrencilerin öğrenme hevesini artırır ve onları bilimsel çalışmalara yönlendirir (Sharan, 1994). Grup araştırması tekniği altı temel aşamadan oluşmaktadır (Açıkgöz, 2006; Şahin vd., 2014):

1. Konu ve grupların belirlenmesi: Öğretim sürecinin amacı ve içeriği, grup araştırması tekniği çerçevesinde belirlenir. Öğrencilerin görüş ve önerileri dikkate alınarak konu alt başlıklara ayrılır ve heterojen gruplar oluşturulur. Gruplar, aynı konuda etkin bir iş birliği yapabilecek şekilde yapılandırılır.
2. Planlama: Grup üyeleri, kendilerine tahsis edilen alt konuların araştırılması sürecini planlar. Bu aşamada, kaynak seçimi, iş bölümü ve diğer stratejik kararlar, öğretmenin rehberliği doğrultusunda alınır.
3. Araştırma ve paylaşım: Her öğrenci, kendisine atanan konuyu bağımsız bir şekilde araştırır, elde ettiği verileri analiz eder ve grup içerisinde paylaşır. Bu süreçte, öğretmen grup içi etkileşim ve iş birliği becerilerinin geliştirilmesine yönelik destek sağlayabilir.
4. Uzman gruplar: Gruplardaki belirli alt konular üzerinde derinleşen öğrenciler, bir araya gelerek araştırma sonuçlarını raporlaştırır. Elde edilen bilgiler ana fikir çerçevesinde düzenlenir, eksiklikler giderilir ve ihtiyaç duyulursa ek materyaller sağlanır.
5. Sunumlar: Gruplar, hazırladıkları raporları sınıf ortamında sunar. Sunumlar sırasında görsel ve işitsel materyallerin kullanımı teşvik edilir ve öğrencilerin aktif katılımı sağlanır.

6. Değerlendirme: Değerlendirme süreci; sunumlar, raporlar ve öğrenci geri bildirimleri üzerinden yürütülür. Öğrencilerin araştırma süreçlerindeki uygulamaları, bilgiye erişim yöntemleri ve ulaştıkları sonuçlar dikkate alınır. Sınavlar grup raporlarına dayalı olarak hazırlanır ve öğrenciler bu süreçte tartışma yöntemiyle sorulara hazırlanır.

2.5.3.7. Takım Destekli Bireyselleştirme Tekniği

Takım Destekli Bireyselleştirme tekniği, 1985 yılında Slavin tarafından geliştirilmiştir ve motivasyon üzerinde yoğunlaşan bir işbirlikli öğrenme tekniğidir. Teknikte, farklı yeteneklere sahip öğrenciler küçük gruplar oluşturur. Gruplar içerisinde soru ve cevap kâğıtları kullanarak birbirlerini değerlendirir ve verilen cevapları karşılıklı olarak kontrol ederler (Knight ve Bohlmeyer, 1990). Takım Destekli Bireyselleştirme tekniğinin uygulanmasında temel aşamalar takip edilir. Öncelikle öğretmen, takımlardaki üyelerin görevlerini (örneğin başkan veya sözcü) netleştirir ve temel kavramları açıklar. Daha sonra, etkinlik odaklı çalışma yapraklarını uygular ve konuyla ilgili izleme testleri yapar, öğrencilere yönelik değerlendirme sınavları gerçekleştirir ve takım başarılarını değerlendirir. Sürecin sonunda, takımların başarı belgelerini hazırlayarak öğrencilere dağıtır (Slavin, 1985).

2.5.3.8. İşbirliği-İşbirliği Tekniği

İşbirliği-İşbirliği tekniği, Kagan tarafından 1985 yılında geliştirilmiştir ve temel amacı, öğrencilerin doğalarında bulunan merak, zekâ ve yeteneklerini ortaya çıkaracak bir öğrenme ortamı oluşturmaktır. Teknikte, öğrencilerin önce kendilerini, ardından çevrelerini anlamaları sağlanır ve öğretmen tarafından, öğrendiklerini arkadaşlarıyla paylaşmaları için işbirliği yapmaya teşvik edilirler. Teknik, bireyin kendi öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik ederken, grup içinde bilgi alışverişi ve karşılıklı öğrenmeyi güçlendirir (Açıkgöz, 2006).

Öğrenciler ya öğretmen tarafından takımlara atanır ya da kendi takımlarını oluştururlar. Bu süreçte, öğrencilerin birbirlerini daha iyi tanımaları, her takım üyesinin değerli olduğunu anlamaları, birbirlerine olan güvenlerini artırmaları ve işbirliği duygusunu geliştirmeleri hedeflenir (Kagan, 1985). Takımlar oluşturulduktan sonra üyeler, çalışacakları konuyu kendileri seçer. Ancak öğretmen aynı konunun birden fazla takım tarafından seçilmemesine ve seçilen konunun tüm üyeler arasında paylaşılabilecek alt başlıklara ayrılmasına özen gösterir. Her öğrenci, sorumlu olduğu alt başlık hakkında farklı kaynaklardan bilgi toplar ve bu bilgileri takım arkadaşlarına sunarak onların da konuyu öğrenmelerini sağlar. Bu aşama “mini konuların sunumu” olarak adlandırılır. Ardından takım üyeleri, topladıkları bilgileri bir araya getirerek

konunun tamamını kapsayan bir sunum hazırlar ve sınıfa sunarlar. Sunum sırasında sınıf yönetimi takım üyelerine aittir. Değerlendirme aşamasında ise öğretmen ve diğer öğrenciler, sunumu dikkate alarak takımın ve takım üyelerinin performansını değerlendirir (Açıkgöz, 2006).

2.5.3.9.Akademik Çelişki Tekniği

Johnson ve Johnson (1988) tarafından ortaya konan akademik çelişki tekniği; öğrencilerin düşünceleri, çalışma sonuçları ve fikirleri arasındaki uyumsuzlukları belirlemeyi, bu uyumsuzlukları fark etmelerini sağlamayı ve bu çelişkilerden yararlanarak öğrenme sürecinde daha yüksek bir verim elde etmeyi amaçlar (Akt: Sevim ve Varışoğlu, 2015). Akademik çelişki tekniği, doğru ve etkili bir şekilde hayata geçirildiğinde, sınıf içi etkinliklerin daha ilgi çekici hale gelmesini sağlayarak öğrencilerin bu etkinliklere istekli ve aktif bir şekilde katılım göstermesine olanak tanıyabilir. Ancak kullanımı, diğer işbirlikli öğrenme tekniklerine kıyasla daha azdır. Bu durumun nedenleri arasında, tekniğin uygulama basamaklarının yeterince bilinmemesi, öğretmenlerin uygulama konusunda yeterli eğitimi almamaları, ayrıca çelişki doğuran fikirlerin çatışmaya evrilmesini önlemek ve sınıf yönetimini sağlamakta yaşanan zorluklar yer almaktadır (Doğan, 2012). Tekniğin uygulama aşamaları şu şekildedir (Nathan ve Lee, 2004):

1. Araştırma yapma ve bir görüş hazırlama: Öğrenciler, bir çift olarak olumlu ya da olumsuz bir fikir üzerinde çalışır. Bu süreçte, verilen görüşle ilgili bilgileri öğrenir ve karşıt bir fikre sahip bir çiftle tartışmaya en iyi şekilde nasıl hazırlanacaklarını planlarlar. Bu aşamada, aynı görüşü savunan çiftler bir araya gelerek notlarını karşılaştırır ve fikirlerini güçlendirmek için işbirliği yapar.
2. Görüşü sunma ve savunma: Bu aşamada her çift, belirlenen fikri sırayla sunar ve sunum sırasında her bir grup üyesi aktif olarak katılır. Öğrenciler, sunum sırasında mümkün olduğunca ikna edici olmaları konusunda yönlendirilir. Karşıt fikre sahip çift ise sunumu dikkatle dinlemeye, önemli bilgileri not almaya ve anlamadığı noktaları netleştirmeye teşvik edilir.
3. Açık tartışma yapma, karşıt görüşü çürütme ve kendi görüşlerini savunma: Öğrenciler, kendi fikirlerini güçlü ve ikna edici bir şekilde savunmaya devam ederler. Görüşlerini desteklemek için mümkün olduğunca fazla kanıt sunmaları teşvik edilir. Aynı zamanda, karşıt çiftin sunduğu argümanları çürütmek için çaba gösterirler. Tartışma sırasında, farklı fikirleri mantık ve sunulan kanıtların gücü temelinde değerlendirmeleri istenir.

4. Perspektif değiştirme: Bu aşamada, çiftler orijinal fikirlerini bırakır ve karşıt fikri savunmaya başlar. Ters fikri savunurken, önceki çiftin dile getirmediği noktaları da gündeme getirmeleri beklenir. Bu aşamanın amacı, öğrencilerin konuyu farklı bakış açılarından aynı anda anlamalarını ve bilgi edinmelerini sağlamaktır.
5. En iyi kanıtları ve mantığı sentezleyerek ortak bir görüş oluşturma: Son aşamada, grup üyeleri tartışmayı ve savunmayı tamamen bırakır. Bunun yerine, öğrendiklerini birleştirip sentezleyerek bir sonuç çıkarırlar. Bu sonuç, grubun tüm üyeleri tarafından kabul edilen veya en azından üzerinde uzlaş sağlanan bir ortak görüş olarak özetlenir.

2.5.3.10. Yuvarlak Masa Tekniği

Kagan tarafından 1994 yılında geliştirilen teknik, öğrencilerin dairesel oturma düzeninde birbirlerine kağıt aktararak yazma ve dinleme becerilerini geliştirmelerini sağlayan, en fazla anlamlı yanıt üreten grubun ödüllendirildiği işbirlikli bir etkinliktir (Aslandağ Soylu, 2008). Öğretmen sınıfı üçerli ya da dörderli gruplara ayırarak öğrencilere yönelteceği soruları hazırlar ve bir öğrenciye hazırladığı sorulardan birini verir. Soruyu cevaplayan öğrenci soru kağıdını, farklı bir cevap vermesi için bir sonraki öğrenciye aktarır. Tüm öğrenciler cevaplarını tamamladıktan sonra öğretmen, öğrencilerden soruyla ilgili öğrendikleri bilgileri içeren bir tablo oluşturmalarını isteyebilir (Özkal, 2000).

2.5.3.11. Düşün-Eşleştir-Paylaş Tekniği

Düşün-Eşleştir-Paylaş, 1981 yılında Maryland Üniversitesi'nden Lyman ve çalışma arkadaşları tarafından geliştirilen bir işbirlikli öğretim tekniğidir (Akt: Kaddoura, 2013). Teknik, belirli bir sorun veya sorunun öğrenciler tarafından düşünülür, öğretmen öğrencilere düşüncelerini organize etmeleri ve belirli sorulara yönelik fikirlerini ve cevaplarını oluşturmaları için sınırlı bir süre verir ve daha sonra öğrenciler bir sonraki aşamaya geçerek ikili gruplar halinde çalışır ve yanıtlarını paylaşır (Aeni, 2020). Öğrencilerin düşüncelerini en az bir başka öğrenciyle paylaşmalarına olanak tanınır. Robertson (2006), Düşün-Eşleştir-Paylaş tekniğinde öğrencilerin, sorulara diğer arkadaşları yanıt vermeden ve tartışma ilerlemeden önce kendi cevaplarını düşünmeleri için zaman tanındığını ifade etmiştir. Böylece öğrenciler, düşüncelerini sınıfla paylaşmadan önce başka bir öğrenciyle yüksek sesle ifade etme fırsatı bulurlar. İşbirlikli bir öğrenme tekniği olarak Düşün-Eşleştir-Paylaş, akranlar tarafından kabul görme, destek alma, akademik başarı, özsaygı ve öğrenmeye olan ilgi gibi alanlarda öğrencilere fayda sağlar (Robertson, 2006). Teknik, öğrencilerin fikirlerini özgürce ifade etmelerini, etkili

iletişim becerileri geliştirmelerini, iki kişilik gruplar oluşturarak takım ruhu ve motivasyon kazanmalarını, aynı zamanda sınıf içinde aktif bir şekilde katılım sağlamalarını teşvik eden bir süreçtir.

2.5.3.12. Birleştirilmiş işbirlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniği (BİOK)

işbirlikli renme temeline dayanan Birleştirilmiş işbirlikli Okuma ve Kompozisyon tekniği, Slavin ve çalışma arkadaşları tarafından John Hopkins niversitesi'nde geliştirilmiştir (Slavin vd., 1995). BİOK tekniği, sonucunda tekniği başarılı kılacak olan üç temel unsurdan oluşur (Madden, 1986):

- Okuma grupları: Öğretmenlerin değerlendirmesiyle belirlenen okuma becerileri seviyelerine göre öğrenciler, farklı okuma gruplarına yerleştirilir.
- Takımlar: Öğrenciler, okuma grupları içinde ikili veya l eşleştirilerek, iki farklı okuma grubundan öğrencilerden oluşan takımlara atanır; örneğin, bir takım st düzey okuma grubundan iki ğrenci ve alt düzey okuma grubundan iki öğrenciden oluşabilir, ayrıca akademik olarak dezavantajlı veya okuma desteğine ihtiyaç duyan öğrenciler bu takımlar arasında eşit dağıtılır ve tüm quiz, kompozisyon ve kitap raporu puanları bir takım puanı oluşturmak için toplanır; bir haftada tüm etkinliklerde %95 ortalamaya ulaşan takımlar “süper takım” olarak tanımlanır ve cazip sertifikalar kazanırken, %90 ortalamaya ulaşanlar “harika takım” olarak daha küçük sertifikalar alır ve bu heterojen takımların üyelerinin renme düzeyine dayalı dllendirilmesiyle yapılan araştırmalar bu yöntemin ğretim açısından etkili olduğunu göstermiştir.
- Temel odaklı aktiviteler: Öğrenciler, günlük 20-30 dakikalık ğretmen liderliğindeki okuma gruplarında düzenli olarak temel okuma kitaplarını kullanır ve bu süreçte öğretmenler okuma amacı belirler, yeni kelimeleri tanıtır, önceki kelimeleri gözden geçirir, hikayeyi tartışır ve yapılandırılmış yöntemlerle kelime anlamlarının anlaşılmasını, kelime çözüm stratejilerinin gözden geçirilmesini, tekrarlı sözlü okuma yoluyla akıcılık kazanılmasını, hikaye tartışmalarında ise tahmin yapma ve destekleme ile hikayedeki problemleri belirleme gibi becerileri vurgular.

2.5.4. işbirlikli renmenin Faydaları

işbirlikli renme yaklaşımının akademik, sosyal ve psikolojik açıdan önemli artılara sahip olduğu alanyazında bulunan birçok çalışmada görülmektedir (Newmann, 1987; Slavin, 1996; Johnson, 2000; Slavin, 2003; Koçak, 2008; Ning, 2013).

2.5.4.1.Akademik Faydaları

İşbirlikli öğrenme yaklaşımının uygulanması sürecinde hem sınıf içi hem de sınıf dışı etkinlikler aracılığıyla öğrencilerde farklı akademik gelişmeler ve değişiklikler ortaya çıkmaktadır (Koç, 2009). İşbirlikli öğrenme yaklaşımının akademik faydaları üzerine yapılan araştırmalar, bu yaklaşımın öğrencilerin başarısını önemli ölçüde artırdığını göstermektedir. Örneğin, Nasanlı Kalender ve arkadaşları (2023), Türkiye’de 2010-2022 yılları arasında yazılmış lisansüstü tezlerini incelemişler ve işbirlikli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde, İleri ve arkadaşları (2020), fen bilimleri eğitimi üzerine bir meta-analiz çalışması yapmış olup; işbirlikli öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin akademik başarısını olumlu ve güçlü şekilde etkilediğini belirtmiştir. Mutlu Bayraktar ve Camnalbur’un (2018) 1995-2017 yılları arasında yapılan 97 deneysel çalışmayı incelediği başka bir meta-analiz araştırmasında, işbirlikli öğrenme yaklaşımının, geleneksel öğretim yaklaşımlarına göre öğrencilerin akademik başarılarına daha fazla katkı sağladığı görülmüştür.

2.5.4.2.Sosyal Faydaları

İşbirlikli öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin bir konu ya da problem üzerinde birlikte konuşarak çözüm yolları aramalarını temel alırken, bu sürecin etkin şekilde gerçekleşebilmesi için her bireyin sorumluluklarını yerine getirmesi gerektiğini ve böylece, yalnızca akademik başarı değil, aynı zamanda bireyin sosyal gelişimini, sorumluluk duygusunu ve gruba katkıda bulunma zevkini artırarak duyuşsal gelişimine de katkıda bulunduğunu vurgulayan bir yaklaşım olarak tanımlanabilir (Doymuş vd., 2005). İşbirlikli öğrenme yaklaşımı, bireylerin sosyal beceriler kazanmasına ve bu becerilere yönelik özgüvenlerinin artmasına olanak sağlarken, öğretmen de öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerini destekleyerek ve süreci kolaylaştırarak bu becerilerin oluşumu ve gelişiminde etkin bir rol oynar (Koç, 2009).

2.5.4.3.Psikolojik Faydaları

İşbirlikli öğrenme yaklaşımı öğrencilerin psikolojik gelişimlerine önemli katkılar sağlamaktadır. Öğrenciler arasında güven ve dayanışma duygularını geliştirerek özgüveni artırır ve bireylerin öğrenme sürecine daha istekli katılmalarını sağlar (Sever Serezli ve Akyol, 2024). Grup çalışmaları sırasında öğrenciler, karşılıklı destek ve yardımlaşma ile empati geliştirme, duygularını ifade etme ve başkalarının bakış açılarını anlama gibi sosyal ve duygusal beceriler kazanırlar. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin başarısızlık korkusunu azaltarak, risk alma

ve yeni şeyler deneme cesaretini artırır (Şimşek vd., 2008). Bunun yanı sıra, işbirlikli öğrenmeyle yürütülen öğrenme süreçleri, öğrencilerin duygusal dayanıklılıklarını güçlendirmekte ve stresle başa çıkmalarına yardımcı olmaktadır (Arısoy ve Tarım, 2013). Öğrenciler, yardım talebini bağımlılık belirtisi olarak algıladıkları için genellikle ek destek veya özel ders almaya isteksiz olurken, işbirlikli öğrenme yaklaşımında gerçekleştirilen ortak çabalar, bireysel çabalardan farklı olarak tüm öğrencilerin katılımıyla yüksek başarı sağlar (Koç, 2009). İşbirlikli öğrenme ortamlarının, öğrencilerin sosyal bağlantılarını güçlendirdiğini ve bu durumun öğrenme sürecinde motivasyon ve mutluluğu artırdığını göstermektedir (Bayrakçeken vd., 2015). İşbirlikli öğrenmenin sadece akademik değil, aynı zamanda öğrencilerin psikolojik iyi oluşları üzerinde de önemli bir etkisi olduğu görülmektedir.

2.5.5. İşbirlikli Öğrenme Sürecinde Karşılaşılabilecek Sınırlılıklar

İşbirlikli öğrenmenin akademik, sosyal, psikolojik vb. gibi yararlarının yanı sıra, işbirlikli öğrenme yaklaşımının uygulama sürecinde karşılaşılabilecek sorunlar ve sınırlılıklar da mevcuttur. İşbirlikli öğrenme gruplarında, grupların doğru bir şekilde yapılandırılmaması, işleyiş süreçlerinin yeterince izlenmemesi ve değerlendirme süreçlerinin etkili bir şekilde yapılmaması durumunda çeşitli olumsuzluklar meydana gelebilmektedir (Arslan, 2020). İşbirlikli öğrenme sürecinde, çalışma grubundaki tüm öğrencilere verilen bir öğrenme görevinin yalnızca bir veya birkaç öğrenci tarafından tamamlanması, grubun tamamının sürece katılmamasıyla sonuçlanabilir ve bu durumda gruptaki diğer öğrenciler herhangi bir katkı sağlamadan, başka bir deyişle emek harcamadan ve bir şey öğrenmeden grup başarısından pay alabilirler (Demirtaş, 2008). Grup içinde birlikte çalışan öğrenciler, yapılması gereken görevlerin sorumluluğunu tam anlamıyla üstlenmek yerine, bu yükü grup içindeki bir veya birkaç kişiye bırakabilirler (Dirlikli, 2015). Çalışma kümesinde yüksek yetenekli ya da çalışkan öğrenciler liderlik rolünü üstlenerek küme çalışmalarından daha fazla yararlanmayı hedefleyebilirler; ancak bu durum zayıf öğrencilerin öneri ve açıklamalarının dikkate alınmamasıyla onların süreçten dışlanmasına ve öğrenme düzeylerinin daha da gerilemesine yol açabilir. Bu tür bir etkileşim, güçlü öğrencilerin daha çok ilerlemesine karşın zayıf öğrencilerin daha da geride kalmasına neden olabilir (Demirtaş, 2008). Bir başka sınırlılık ise; grubun bazı üyelerinin, özellikle beşten fazla üyeye sahip büyük gruplarda, ortak başarıda kendi katkılarının önemsiz olduğunu varsayarak kişisel çabalarını azaltma eğiliminde olmalarıdır (Uz, 2009). Toplumsal çekilme olarak ifade edilen bu durum, bazı grup üyelerinin ortak çalışmaya başladıklarında bireysel çabalarını azaltmaları durumunu ifade etmektedir.

2.5.6. İşbirlikli Öğrenme Sürecinde Öğretmenin Rolü

Geleneksel sınıf ortamlarında öğretmen, bilgi aktarımında baskın bir rol üstlenir ve bilgi, tek yönlü olarak öğretmenden öğrenciye iletilir (Sucuoğlu, 2003). İşbirlikli öğrenme yaklaşımının kullanıldığı sınıflarda ise öğretmen, geleneksel gruplarda olduğundan farklı bir konumda bulunmaktadır. İşbirlikli öğrenme, öğretmenin daha öğrenci merkezli sınıflar oluşturmaya ve öğretimin sunulma biçiminden ziyade öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına odaklanmasına olanak tanır (Richards ve Rodgers, 2001). Öğretmen bir ders anlatıcı ya da bilgi aktarıcı değil, öğrenciler arasındaki iş birliğini teşvik ederek öğrenme sürecine odaklanan bir rehber rolündedir. Öğretmen, liderlik rolünü geri plana çekerek sınıf üzerindeki kontrolünün bir kısmını öğrencilerle paylaşır ve onların öğrenme sürecini kendi çabalarıyla yönetmesini sağlar (Aslan Berzener, 2020). İşbirlikli öğrenme sürecinde öğretmenin üzerine düşen görevleri Johnson ve Johnson (1999) şöyle sıralamıştır:

- Öğretmenler, ders başlamadan önce çeşitli düzenlemeler yapar. Bu süreçte, dersin hem akademik hem de sosyal hedeflerini tanımlar; grupların büyüklüğünü, öğrencilerin gruplara dağıtım yöntemini, öğrencilere atanacak rolleri, kullanılacak materyalleri ve sınıf düzenini planlar.
- Görevin detayları ve olumlu karşılıklı bağımlılık, öğretmen tarafından açıkça ifade edilir. Bu süreçte, öğretmen hem görevin ne olduğunu hem de tamamlanması için gerekli kavram ve stratejileri net bir şekilde sunar. Öğrenciler arasında iş birliğini teşvik eden olumlu bağımlılığı ve bireysel sorumluluğun önemini vurgular. Başarı için gerekli kriterleri tanımlar ve görev sırasında kullanılacak sosyal beceriler hakkında bilgi verir.
- Öğrencilerin öğrenme süreçleri öğretmen tarafından gözlemlenir ve gerektiğinde gruplara müdahale edilerek hem görevle ilgili yardım sağlanır hem de kişilerarası ve grup becerilerinin gelişimine katkıda bulunulur. Öğretmen, grupları sistemli bir şekilde takip ederek veri toplar ve ihtiyaç duyulduğunda hem görevin doğru şekilde tamamlanmasını hem de etkili işbirliğini destekler.
- Öğretmen öğrencilerin öğrenme çıktılarını değerlendirir ve grupların işbirliği süreçlerini analiz eder. Öğrencilerin performansları öğretmen tarafından dikkatlice incelenir, ardından grup üyeleri bir araya gelir; öğretmen, çalışma süreçlerini değerlendirir ve gelecekte nasıl daha iyi çalışabileceklerini tartışır.

2.5.7. İşbirlikli Öğrenmenin Eğitim Sürecinde Uygulanması

İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımı'nın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için, öğretim öncesinde, sırasında ve sonrasında belirli çalışmaların yapılması gerekmektedir (Kolaç, 2008).

2.5.7.1. Hazırlık Aşaması

İşbirlikli öğrenme yaklaşımının hazırlık süreci, öncelikle eğitim materyalinin belirlenmesiyle başlayıp, ardından öğrencilerin gruplara dağıtılması, sınıf düzeninin oluşturulması, rollerin tanımlanması ve akademik konunun detaylı bir şekilde açıklanması adımlarıyla devam eder Şimşek vd. (2008), işbirlikli öğrenme sürecinin hazırlık aşamasında yapılması gerekenleri şu şekilde açıklamıştır:

- Eğitim materyalinin ve konunun seçilmesi: İşbirlikli öğrenme yaklaşımının uygulanacağı derslerde, öncelikle öğrencilerin neyi öğreneceklerini belirleyen akademik konunun seçilmesi gerekmektedir. Bu seçim, öğrencilerin birbirleriyle etkili bir işbirliği yapmalarını sağlayacak konuları da içermelidir. Daha sonra, öğrencilerin birlikte çalışırken ihtiyaç duyacakları materyaller belirlenmeli ve bu materyallerin nasıl dağıtılacağına karar verilmelidir. Materyallerin dağıtımındaki farklılıklar, öğrenciler arasındaki işbirliğini artırabilir. Örneğin, bir konunun bölümleri grup üyelerine veya farklı gruplara dağıtılabilir. Her gruba verilen kaynağın sınırlı olması, pozitif bağımlılık oluşturarak öğrencileri birlikte çalışmaya motive eder.
- Gruplara öğrencilerin yerleştirilmesi: Öğrencilerin gruplara yerleştirilmesi sürecinde, grubun büyüklüğü, öğrencilerin gruplara nasıl atanacağı ve grupların çalışma süreleri gibi faktörlere dikkat edilmelidir. Grup büyüklüğü, dersin türü, konusu, öğrencilerin yaşı ve grup içindeki çalışma süreçlerine bağlı olarak değişir. Genellikle, işbirlikli öğrenme grupları 2-6 öğrenci arasında olmalıdır. Grup ne kadar büyük olursa, üyeler arasındaki etkileşim ve ortak karar alma süreçleri daha karmaşık hale gelir. Çalışma süresi kısa ise, daha küçük gruplar tercih edilmelidir. Küçük gruplar, öğrencilerin derse katılımını artırır ve bireysel sorumluluk almalarını teşvik eder.
- Sınıfın düzenlenmesi: İşbirlikli öğrenme ortamının oluşturulmasında, sınıf düzeni önemli bir faktördür. Sınıfın fiziksel düzeni, öğrencilerin grup çalışmasını kolaylaştıracak şekilde ayarlanmalıdır. Grupların birbirleriyle etkileşimde bulunmalarını engellemeyecek, ancak kendi içlerinde rahatça iletişim kurabilecekleri

bir düzenleme yapılmalıdır. Sınıfın genel atmosferi, öğrencilerin işbirliğine dayalı öğrenme süreçlerine katılımını destekleyecek şekilde olmalıdır.

- Roller ve sorumlulukların belirlenmesi: Her grup üyesinin belirli bir rol ve sorumluluğa sahip olması, işbirlikli öğrenme sürecinin etkinliğini artırır. Öğrencilere, liderlik, yazmanlık, zamanlayıcı gibi roller atanabilir. Bu roller, öğrencilerin grup içindeki görev dağılımını ve sorumluluk bilincini geliştirir. Rollerin periyodik olarak değiştirilmesi, öğrencilerin farklı görevleri deneyimlemelerini sağlar ve çok yönlü beceriler kazanmalarına yardımcı olur.
- Akademik konunun açıklanması: Öğretmen, seçilen akademik konuyu öğrencilere net ve anlaşılır bir şekilde sunmalıdır. Bu sunum, öğrencilerin konuya dair temel bilgileri edinmelerini sağlar ve grup çalışmaları sırasında daha derinlemesine analiz yapmalarına olanak tanır. Öğretmen, öğrencilerin konuyu anladıklarından emin olmalı ve gerekli durumlarda ek açıklamalar yapmalıdır.

2.5.7.2.Uygulama Aşaması

İşbirlikli öğrenme yaklaşımının uygulama aşamasında, dersin yönetilmesi, öğrencilerin davranışlarının izlenmesi ve dersin tamamlanması süreçleri yer almaktadır. Bayrakçeken ve arkadaşları (2015), işbirlikli öğrenme yaklaşımının benimsendiği bir derste işbirlikli öğrenmenin uygulama aşaması adımlarını şu şekilde sıralamışlardır:

1. Dersin yürütülmesi: Dersin yürütülmesi sürecinde görevlerin yerine getirilmesi, rapor hazırlama ve sınıfa sunma, ders sürecinde öğrenilenlerin düzenli olarak özetinin verilmesi ve değerlendirme yer almaktadır. Dersin yürütülmesi esnasında görevlerin başarılı olabilmesi için yeterli olacak birkaç kriter bulunmaktadır. Bunlar arasında işbirlikli not alma çiftleri kurma, grup çalışmalarının karşılıklı paylaşımı, sunum çiftlerinin oluşturulması ve akademik tartışmalar yer alabilir.
2. Öğrenci davranışlarının gözlemlenmesi: Öğretmenin öğrencilerin grup içi ve gruplar arası becerilerini, iletişim becerilerini, akademik gelişimlerini vb. gibi birçok davranışlarını sistematik olarak incelemesi gerekmektedir. Öğretmen, öğrencilerin grup içi ve gruplar arası iletişimlerini gözlemleyerek grup süreci hakkında veri toplamaya özen göstermelidir.
3. Dersin tamamlanması: Dersin tamamlanması sürecinde öğrencilerin neler öğrendiklerini açıklamaları gerekmektedir. İşbirlikli öğrenme sürecinde dersin kapanması da önemli ve aktif bir süreçtir. Öğrencilerin öğrendiklerini birbirleriyle

paylaşmaya ve birbirlerine aktarmaya çalışmaları dersin kapanışında oldukça etkili olacaktır. Grup çıktılarının açıklanması, kavramların ve bulguların düzenlenmesi ve öğrenilenlerin özetlenmesi dersin tamamlanmasında beklenen davranışlardandır. Bu süreçte öğretmen değil öğrenci sorumludur. Öğretmen sadece dersin tamamlandığını bildirmekten sorumludur. Ders bitiminde öğrenciler grup çalışmalarını değerlendirerek eksik ve yanlışlarını görmeye çalışırlar.

2.5.7.3.Değerlendirme Aşaması

İşbirlikli öğrenme yaklaşımında dersin değerlendirilmesi aşamasında öğrencilerin hem nitel hem de nicel çıktılarının değerlendirilmesi bulunmaktadır. Şimşek vd. (2008) ve Bayrakçeken ve arkadaşları (2015), nitel ve nicel öğrenmelerin değerlendirilmesi sürecini şu şekilde açıklamışlardır:

- Nitel ve nicel öğrenmelerin değerlendirilmesi: Her ders öncesinde, öğrencilerin performanslarını değerlendirebilmek için ölçütler belirlenmeli ve bu ölçütlere göre hangi bilgilerin nasıl toplanacağı planlanmalıdır. Öğretmenler, ev ödevleri, testler ve kağıt-kalem uygulamalarıyla bilişsel düşünme, problem çözme becerileri veya sorumluluk bilinci gibi tüm öğrenme çıktılarını eksiksiz bir şekilde ölçemeyebilirler. Ancak ders sırasında gözlem yaparak ve öğrencilerin davranışlarını izleyerek öğrenme süreçleri hakkında bilgi elde edilebilir. Öğretmenin bilgi elde etmek için öğrencilerin yüksek sesle düşünme süreçlerini gözlemlemesi, belirli öğrenme çıktılarını değerlendirmek için etkili bir yöntemdir. Bu tür bir yaklaşım için, her sınıf özelinde bir değerlendirme planının hazırlanması gerekmektedir. Hazırlanan plan, öğrenme süreçlerini, öğrenme çıktılarını ve hangi ölçüm yöntemlerinin kullanılacağını içermelidir. Değerlendirme ve ölçüm süreçlerinde dikkate alınması gereken bazı temel ilkeler bulunmaktadır. Birincisi, öğrenme gruplarının tüm faaliyetlerine ilişkin ölçüm ve değerlendirme sonuçlarının öğrencilere açık bir şekilde iletilmesidir. Her öğrencinin bireysel başarısı tespit edilmeli ve değerlendirilmelidir. Bu tür ölçümler, grup çalışmaları esnasında daha etkili sonuçlar vermektedir. İkincisi, öğrenme gruplarının ve bireylerin öğrenme düzeylerine ilişkin geri bildirimlerin düzenli olarak toplanmasıdır. Bunun için sözlü sunumlar, yazılı çalışmalar, quizler ve testler gibi farklı yöntemler kullanılabilir. Üçüncüsü, öğrenciler kendi öğrenme düzeylerini belirleme sürecine doğrudan dahil olmalıdır. Bu yaklaşım, bireysel öğrenme seviyelerinin belirlenmesinden sonra grup üyelerinin birbirlerinin öğrenme düzeylerini artırmak için

özüm yolları geliştirmelerini teşvik eder. Dördüncü olarak, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde bir ölçüt olarak kullanılmalı ancak öğrencilerin başarı düzeylerini birbirleriyle karşılaştırmaktan kaçınılmalıdır. Karşılaştırma yapılması, öğrencilerin motivasyonunu ve öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir. Beşinci olarak ise değerlendirme süreçlerinde farklı ölçüm formatlarının kullanılması önerilmektedir. İşbirlikli öğrenme yaklaşımı, özgün ölçüm yöntemlerini içeren ve performans temelli değerlendirmelere dayalı bir yaklaşımdır ve verim odaklı bir öğrenme ortamı sunarak ölçüm ve değerlendirme süreçlerine önemli bir katkı sağlamaktadır. Bu sebeple, değerlendirmelerin yapılabilmesi için gözlem, ödev kontrolleri, testler, quizler, yazılı çalışmalar ve sözlü sunumlar gibi çeşitli ölçüm yöntemlerinin uygulanması gereklidir. Tüm bu değerlendirme süreçlerinde kullanılacak ölçütlerin önceden net bir şekilde belirlenmesi, değerlendirme sonuçlarının güvenilirliğini artıracaktır.

2.6.İlgili Araştırmalar

2.6.1. Ulusal Araştırmalar

Nasanlı Kalender ve arkadaşlarının (2023) çalışması, işbirlikli öğrenme yaklaşımının akademik başarı üzerindeki etkilerini analiz etmiştir. Çalışma, Türkiye genelinde ilkokul, ortaokul ve lise seviyelerindeki 200 öğrenciyi kapsamaktadır. Meta-analiz yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada, yöntemin farklı derslerde ve eğitim seviyelerinde öğrenci başarısını artırdığı, aktif katılımı teşvik ettiği ve grup içi etkileşimle derin öğrenmeyi desteklediği vurgulanmıştır. Ayrıca, yöntemin sosyal becerileri güçlendirdiği ve bireysel sorumluluk duygusunu artırdığı belirtilmiştir.

Öner'in (2022) çalışması, işbirlikli öğrenme yaklaşımının coğrafya derslerinde uygulanabilirliğini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, bir lisede coğrafya dersi alan 50 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenle yürütülmüştür. Bulgular, “Konu Jigsawı” uyarlamasının öğrenci başarısında anlamlı bir artış sağladığı, yöntemin bireysel öğrenme sorumluluğunu artırarak ortak bir hedef doğrultusunda işbirliği yapma becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Arslan ve Engin'in (2021) çalışması, işbirlikli öğretim yönteminin Türkçe dersinde öğrencilerin akademik başarı, motivasyon ve öğrenme kalıcılığı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, ortaokul düzeyinde 6. sınıfta öğrenim gören 50 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmış ve

uygulama süreci 8 hafta sürmüştür. Sonuçlar, işbirlikli öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını, öğrenme sürecini daha kalıcı hale getirdiğini ve bireyler arası etkileşimi güçlendirdiğini göstermiştir.

Kaya ve Gökalp'in (2021) çalışması, işbirlikli öğrenme yaklaşımının 6. sınıf matematik dersi Cebirsel İfadeler konusundaki etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, toplamda 70 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma, ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılarak yürütülmüştür. Bulgular, yöntemin akademik başarıyı artırdığını, problem çözme becerilerini geliştirdiğini ve matematik dersine yönelik olumlu tutum kazandırdığını göstermiştir.

Orakcı'nın (2021) çalışması, ayrılıp birleşme tekniği ile ilgili Türkiye'de yapılan akademik çalışmaların incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma, 2000-2020 yılları arasında gerçekleştirilen 25 akademik çalışmayı kapsamaktadır. Meta-analiz yöntemi kullanılan çalışmada, bu tekniğin öğrencilerin bilgi işlem becerilerini ve problem çözme yeteneklerini geliştirdiği, aktif katılımı teşvik ederek işbirlikli öğrenme süreçlerini desteklediği belirtilmiştir.

Arslan'ın (2020) çalışması, işbirlikli öğrenme modelinin eğitim ortamlarında öğrencilerin akademik başarı, iletişim ve problem çözme becerileri üzerindeki etkilerini ele almıştır. Çalışma, bir lisede öğrenim gören toplam 60 öğrenci ile yürütülmüştür. Karma yöntem kullanılan araştırmada, deney grubuna işbirlikli öğrenme modeli uygulanırken, kontrol grubu geleneksel öğretim yöntemini takip etmiştir. Bulgular, modelin öğrenme sürecini daha etkili hale getirdiğini, iletişim ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini ve öğrenciler arasında sosyal ilişkilerin güçlenmesini sağladığını ortaya koymuştur.

Aslan Berzener'in (2020) çalışması, işbirlikli öğrenmenin İngilizce dil öğrenimi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Örneklem, bir devlet okulunda öğrenim gören 11. sınıf düzeyindeki 48 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma, ön test-son test tasarımıyla gerçekleştirilmiştir. Bulgular, işbirlikli öğrenmenin öğrenci katılımını artırdığını, iletişim becerilerini geliştirdiğini ve grup dinamikleri aracılığıyla öğrenmeyi desteklediğini göstermiştir.

Atabay ve Demircioğlu'nun (2020) çalışması, işbirlikli öğrenme yaklaşımının muhasebe denetimi konularını anlamada öğrenciler üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma, bir üniversitede muhasebe bölümü 3. sınıfta öğrenim gören 36 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Deneyisel desen kullanılan çalışmada, yöntemin akademik başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı belirlenmiştir.

Jale Deniz'in (2020) çalışması, Gagne'nin öğretim kuramına dayalı piyano derslerinde işbirlikli öğrenme yaklaşımının etkilerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, konservatuvar seviyesindeki 20 müzik öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma, nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Bulgular, işbirlikli öğrenme sayesinde öğrenciler arasında olumlu bağlılık oluştuğunu, sosyal becerilerin geliştiğini ve birbirlerini motive ettiklerini göstermiştir.

Maden'in (2019) çalışması, "Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim" tekniğinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazım ve noktalama becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören 40 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışma, nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Bulgular, bu tekniğin yazılı dil becerilerinde belirgin bir iyileşme sağladığını ve grup içi etkileşimle öğrenmenin pekiştiğini ortaya koymuştur.

Bayraktar ve Camnalbur'un (2018) çalışması, işbirlikli öğrenme yaklaşımının akademik başarı üzerindeki etkilerini meta-analiz yöntemiyle değerlendirmiştir. Çalışma, Türkiye'de 2000-2018 yılları arasında yapılan 32 araştırmanın bulgularını kapsamaktadır. Sonuçlar, işbirlikli öğrenmenin problem çözme becerilerini artırdığı, ders içi etkileşimleri güçlendirdiği ve daha derin öğrenme sağladığını ortaya koymuştur.

Koç'un (2018) çalışması, yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde grup aktivite odaklı işbirlikli öğrenme yaklaşımının etkilerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, bir üniversitede İngilizce hazırlık programına devam eden 50 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma, ön test-son test yarı deneysel desenle yürütülmüştür. Bulgular, yöntemin öğrencilerin dil bilgisi, kelime dağarcığı ve iletişim becerilerini geliştirdiğini, özgüvenlerini artırarak dil öğrenmeye yönelik olumlu tutum kazandırıldığını ortaya koymuştur.

Kartal ve Özbek'in (2017) çalışması, işbirlikli öğrenme yaklaşımının İngilizce dersine yönelik tutum ve akademik başarı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Örneklem, lise düzeyinde öğrenim gören 11. sınıfta toplam 60 öğrenciden oluşmuştur. Çalışma, yarı deneysel desenle gerçekleştirilmiştir. Bulgular, yöntemin iletişim ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini ve dil öğrenme sürecini daha etkili hale getirdiğini ortaya koymuştur.

Dirlikli'nin (2015) çalışması, işbirlikli öğrenme yöntemlerinin çemberin analitik incelenmesi konusunda öğrencilerin akademik başarı ve bilgi kalıcılığı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, bir lise düzeyinde 11. sınıf öğrencilerinden oluşan 60 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenle yürütülmüştür. Bulgular, yöntemin sınıf içi etkileşim ve öğrenme süreçlerine olumlu katkılar sağladığını ortaya koymuştur.

Ocak ve Küçükilhan'ın (2015) çalışması, ÖTBB (Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri) tekniğinin sosyal bilgiler dersinde akademik başarı ve bilgi kalıcılığı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, bir ortaokulda 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören 70 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma, ön test-son test kontrol gruplu desenle yürütülmüştür. Bulgular, öğrencilerin grup çalışmaları sayesinde daha yüksek başarı elde ettiklerini ve bilgileri daha uzun süre hatırlayabildiklerini göstermiştir.

Sevim ve Varışoğlu'nun (2015) çalışması, akademik çelişki tekniğinin Türkçe öğretmeni adaylarının kavram öğrenme başarılarına etkisini incelemiştir. Örneklem, bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören 50 öğretmen adayından oluşmuştur. Çalışma, yarı deneysel desenle yürütülmüştür. Bulgular, bu tekniğin eleştirel düşünme becerilerini ve kavram öğrenme başarılarını artırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Memduhoğlu, Çiftçi ve Özok'un (2014) çalışması, işbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretimindeki etkilerini öğretmen görüşleri üzerinden değerlendirmiştir. Araştırma, Türkiye genelinde farklı bölgelerden toplam 100 İngilizce öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma, betimsel araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Bulgular, bu yöntemin dil pratiğini artırdığı, öğrencilerin öğrenmeye daha aktif katılmalarını sağladığı ve dil öğretiminde daha kalıcı öğrenme sonuçları elde edilmesine katkıda bulunduğunu göstermiştir.

Bölükbaş'ın (2014) çalışması, Jigsaw-IV tekniğinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin temel zamanları öğrenme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Örneklem, bir üniversitedeki Türkçe hazırlık programına devam eden 50 yabancı öğrenciden oluşmuştur. Araştırma, ön test-son test desenine dayalı olarak yürütülmüştür. Bulgular, bu tekniğin dil öğrenme başarısını artırarak iletişim becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Kılınç'ın (2014) çalışması, Jigsaw tekniğinin asitler ve bazlar konusundaki öğrenci başarısına ve yönteme dair öğrenci görüşlerine etkisini incelemiştir. Örneklem, 8. sınıf

düzeyinde 80 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenle gerçekleştirilmiştir. Bulgular, bu tekniğin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını ve öğrenme sürecine daha aktif katılmalarını sağladığını göstermiştir.

Koç'un (2014) çalışması, fen ve teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modeli hakkındaki deneyimlerini incelemeyi amaçlayan bir doktora tezi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini, 20 fen ve teknoloji öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma, nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüş ve öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bulgular, işbirlikli öğrenme modelinin sınıf içi uygulamalarda etkili olduğunu, öğrencilerin akademik başarılarını, problem çözme becerilerini ve grup çalışması yeteneklerini geliştirdiğini göstermiştir.

Batdı'nın (2013) çalışması, işbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretimindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, bir üniversitede hazırlık sınıfında öğrenim gören 40 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenle yürütülmüştür. Bulgular, işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin etkileşim, iletişim ve özgüven becerilerini artırarak öğrenme sürecine daha aktif katılmalarını sağladığını göstermiştir.

Okumuş ve arkadaşlarının (2013) çalışması, işbirlikli öğrenme modeli ile “İyi Bir Eğitim için Yedi İlke”nin birlikte değerlendirilmesini amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini, 120 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma, betimsel yöntemle yürütülmüş ve öğrenci görüşlerinden elde edilen nitel veriler analiz edilmiştir. Bulgular, işbirlikli öğrenmenin öğrenciler arasında etkileşimi artırarak bilgi edinme sürecini daha katılımcı hale getirdiğini göstermiştir.

Doğru ve Ünlü'nün (2012) çalışması, Jigsaw IV tekniğinin fen öğretiminde motivasyon, fen kaygısı ve akademik başarı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Örneklem, 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören 120 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma, yarı deneysel desenle yürütülmüştür. Bulgular, yöntemin fen kaygısını azalttığını ve akademik başarıyı artırdığını ancak motivasyon üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur.

Kayabaşı'nın (2012) çalışması, öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknikler ile bu tercihlerin nedenlerini incelemiştir. Örneklem, toplam 150 öğretmenden oluşmuştur. Çalışma, betimsel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin genellikle geleneksel yöntemleri tercih ettiklerini, bunun ise öğrenci seviyeleri, öğretim programı ve zaman

kısıtlamaları gibi faktörlerden kaynaklandığını ortaya koymuştur. Ayrıca, yenilikçi yöntemlerin daha az tercih edilmesinin, öğretmenlerin bilgi ve becerilerindeki eksikliklerden kaynaklandığı ifade edilmiştir.

Maden'in (2011) çalışması, takım oyun turnuva tekniğinin yazım kuralları ve işaretler üzerindeki etkisini incelemiştir. Örneklem, ortaokul düzeyinde 6. sınıfa devam eden toplam 60 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu desenle gerçekleştirilmiştir. Bulgular, bu tekniğin öğrencilerin yazılı dil becerilerini geliştirdiğini, grup içi etkileşimlerini artırdığını ve problem çözme ile strateji geliştirme becerilerini desteklediğini göstermiştir.

Olgun'un (2011) çalışmasında, ilköğretim 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde öz ve akran değerlendirme uygulamalarının da dahil edildiği işbirlikli öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısı, tutumu ve bilişüstü becerilere etkisi deneysel araştırmayla incelenmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grupları kullanılmış, veriler başarı testleri ve tutum ölçekleriyle toplanmıştır. Sonuçlar, işbirlikli öğrenme yaklaşımıyla birlikte değerlendirmenin öğrencilerin akademik başarılarını ve fen tutumlarını olumlu etkilediğini göstermiştir. Ayrıca bilişüstü becerilerde de anlamlı gelişmeler gözlenmiştir. Çalışma, işbirlikli öğrenmenin sadece bilgi aktarımı değil, aynı zamanda öğrencilerin metabilşsel farkındalıklarını da artırdığını ortaya koymuştur.

Bilgin ve Gelici'nin (2011) araştırması, işbirlikli öğrenme yaklaşımının üç farklı tekniğinin (ÖTBB, Takım Destekli Bireyselleştirme, Takım Oyun Turnuvaları) matematik dersindeki etkilerini incelemiştir. Çalışmanın örneklemi, 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören 90 öğrenci oluşturmıştır. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu desenle gerçekleştirilmiştir. Bulgular, tekniklerin öğrenmeyi kolaylaştırdığını, dersleri eğlenceli hale getirdiğini ve sosyal becerileri geliştirdiğini göstermiş, ancak grup içi anlaşmazlıkların da rapor edildiğini belirtmiştir.

Koç'un (2009) çalışması, jigsaw ve grup araştırması tekniklerinin kimya konularındaki etkilerini incelemiştir. Araştırma, lise düzeyinde öğrenim gören 90 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma, ön test-son test kontrol gruplu desenle yürütülmüştür. Bulgular, her iki tekniğin de akademik başarıyı artırdığı; jigsaw'un grup içi etkileşimi güçlendirdiği, grup araştırmasının ise eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini göstermiştir.

Demirtaş'ın (2008) çalışması, Birleştirme I tekniğinin Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumlara etkisini incelemiştir. Çalışmanın örneklemi, bir ortaokulda öğrenim gören 60

öğrenci oluşturmuştur. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu desenle gerçekleştirilmiştir. Bulgular, bu tekniğin öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığı ve olumlu tutumlar geliştirmelerini sağladığını göstermiştir.

Koçak'ın (2008) çalışması, işbirlikli öğrenmenin üniversite öğrencilerinin sosyal ve psikolojik özelliklerine etkilerini araştırmıştır. Örneklem, bir üniversitede farklı bölümlerde öğrenim gören toplam 100 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma, betimsel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Bulgular, bu yöntemin öğrencilerin sosyal becerilerini, grup içi iletişim yeteneklerini geliştirdiğini ve stresle başa çıkma kapasitelerini artırdığını ortaya koymuştur.

Aslandağ Soylu'nun (2008) araştırması, işbirlikli öğrenmenin 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmaya, bir devlet okulundaki toplam 30 öğrenci katılmıştır. Araştırma, ön test-son test desenine dayanmış ve 6 hafta sürmüştür. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarılarını artırmış, öğrenme sürecine daha aktif katılım sağlamalarına olanak tanımış ve sosyal becerilerini geliştirmiştir.

Avcı ve Fer'in (2004) çalışması, Birleştirme II tekniğinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmaya, ortaokul düzeyinde 72 öğrenci katılmıştır. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu desenle gerçekleştirilmiştir. Bulgular, tekniğin öğrenmeyi kolaylaştırdığını, arkadaşlık ilişkilerini güçlendirdiğini ancak materyal eksikliği ve grup oluşturma zorlukları gibi sorunlar yarattığını ortaya koymuştur.

Sucuoğlu'nun (2003) çalışması, işbirlikli öğrenmenin grup içi etkileşim ve öğrenme stratejilerine etkisini değerlendirmiştir. Araştırmanın örneklemi, ortaokul düzeyinde öğrenim gören 60 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma, betimsel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Bulgular, işbirlikli öğrenme tekniğinin öğrencilerin öz-yeterlilik algılarını ve sorumluluk duygularını artırdığı, strateji kullanımında iyileşme sağladığı yönünde olmuştur.

Özkal'ın (2000) çalışması, işbirlikli öğrenme yaklaşımının sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin benlik kavramı, derse yönelik tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemi, ilköğretim düzeyinde 8. sınıfa devam eden 40 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma, ön test-son test kontrol gruplu desenle gerçekleştirilmiştir. Bulgular, bu yöntemin derse yönelik olumlu tutum geliştirmeye, akademik başarıyı artırmaya ve öz kavram geliştirmeye katkı sağladığını göstermiştir.

Gömleksiz'in (1993) çalışması, kubaşık öğrenme yönteminin öğrencilerin demokratik tutumları ve erişim düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Örneklem, lise düzeyinde öğrenim gören 100 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma, betimsel yöntemle yürütülmüştür. Bulgular, yöntemin demokratik tutumları olumlu yönde etkilediğini ve öğrencilerin erişim düzeylerini artırdığını göstermiştir.

2.6.2. Uluslararası Araştırmalar

Becirovic'in (2023) çalışmasında, işbirlikli öğrenme, kültürel zekâ ve EFL öğrenme arasındaki ilişki incelenmiştir. Lise düzeyindeki 211 öğrenciden anketlerle toplanan veriler, Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Yapısal Eşitlik Modellemesiyle analiz edilmiştir. İşbirlikli öğrenmenin kültürel zekâ ve EFL motivasyonunu olumlu etkilediği, EFL motivasyonunun ise başarıyı artırdığı bulunmuştur. Ancak işbirlikli öğrenme EFL başarısını olumsuz, genel not ortalamasını (GPA) ise etkisiz şekilde etkilemiştir. Bulgular, işbirlikli öğrenmenin sınıf tasarımına katkı sağlayabileceğini göstermiştir.

Aeni'nin (2020) çalışmasında, ortaokul düzeyindeki 60 öğrenci üzerinde Düşün-Eşleştir-Paylaş tekniğinin konuşma becerilerine etkisi deneysel yöntemle incelenmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu tasarım kullanılarak bir grup bu teknikle eğitim almış ve sonuçta öğrencilerin bireysel düşünme, tartışma ve fikir paylaşımı yoluyla dil becerilerinde, özgüvenlerinde ve derse katılımlarında anlamlı artışlar görülmüştür.

Katamba ve Samuel'in (2017) çalışmasında, 80 lise öğrencisi üzerinde Jigsaw 1 tekniğinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi karma yöntemle değerlendirilmiş, yazılı testler ve grup etkinlikleri kullanılmıştır. Bulgular, bu tekniğin eleştirel düşünme ve metin analizi becerilerini geliştirdiği, öğrencilerin derse katılım motivasyonunu yükselttiği yönündedir.

Gillies'in (2016) çalışması, 200 öğrenci ve 50 öğretmenin katılımıyla betimsel yöntemle yapılmış, işbirlikli öğrenmenin eğitimdeki etkinliği üzerine görüşler toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar, yöntemin akademik başarı, sosyal beceriler ve motivasyonu artırdığını; öğretmenlerin uygulamalarını geliştirmeleri için öneriler sunulduğunu göstermektedir.

Saborit, ve arkadaşlarının (2016) çalışmasında, öğretmenlerin işbirlikli öğrenme uygulamalarına yönelik tutum ve algıları incelenmiş, devam eden eğitimlerin bu tutumları pozitif yönde etkilediğini bulmuştur. Çalışmada nicel yöntem kullanılmış, çeşitli ülkelerden

öğretmenlerden veri toplanmıştır. Sonuçlar, sürekli mesleki gelişimin öğretmenlerin işbirlikli öğrenme yaklaşımını benimsemesinde kritik bir rol oynadığını göstermiştir.

Kaddoura'nın (2013) çalışmasında, üniversite düzeyindeki 40 öğrenciyle ön test-son test deseni kullanılarak Düşün-Eşleş-Paylaş stratejisinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırma, öğrencilerin fikirlerini ifade etme, analitik düşünme ve problem çözme yeteneklerinde belirgin gelişmeler olduğunu ortaya koymuştur.

Ning'in (2013) çalışmasında, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 30 yükseköğretim öğrencisinde işbirlikli öğrenmenin sosyal becerilere etkisi araştırılmıştır. Çalışmada nicel veriler kullanılmış ve işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin iletişim becerileri, sosyal uyumu ve takım çalışması yeteneklerini geliştirdiği bulunmuştur. Sosyal becerilerdeki gelişimin akademik başarıya dolaylı katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

Alghamdi ve Gillies'in (2013) çalışmasında, işbirlikli öğrenmenin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dilbilgisi yeterlilikleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Suudi Arabistan'ın Al-Baha şehrinde gerçekleştirilen bu araştırma, 14-15 yaş aralığındaki 139 onuncu sınıf erkek öğrenciyi kapsamış ve katılımcılar deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Deney grubundaki öğrenciler, İngilizce dilbilgisi konularını işbirlikli öğrenme ortamında öğrenirken, kontrol grubu geleneksel küçük grup yöntemiyle ders almıştır. Araştırma 12 hafta sürmüş ve bulgular, işbirlikli öğrenme yaklaşımıyla eğitim alan öğrencilerin, dilbilgisi konularında geleneksel yöntemle eğitim alan öğrencilere kıyasla anlamlı derecede daha yüksek başarı gösterdiğini ortaya koymuştur.

Johnson ve Johnson'ın (2009) çalışmasında, sosyal karşılıklı bağımlılık teorisi temel alınarak işbirlikli öğrenmenin başarı, kişilerarası ilişkiler ve bireysel motivasyon üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada çeşitli eğitim düzeylerinden öğrenciler yer almış olup, yöntem olarak deneysel desen kullanılmıştır. Bulgular, işbirlikli öğrenmenin akademik başarıyı artırdığı, öğrenciler arası ilişkileri güçlendirdiği ve bireysel motivasyonu olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Robertson'ın (2006) çalışmasında, Think-Pair-Share ve Circle Chat stratejilerinin öğrencilerin iletişim becerileri ve sınıf içi etkileşim üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Ortaokul öğrencileriyle yürütülen betimsel çalışmada, özellikle çekingen öğrencilerin bu

yöntemlerle daha fazla derse katılım sağladıkları ve iletişim becerilerinde gelişmeler olduğu saptanmıştır.

Nathan ve Lee'nin (2004) çalışmasında, sosyal bilgiler derslerinde yapılandırılmış akademik tartışmaların etkisi incelenmiştir. Nicel ve nitel verilerle desteklenen çalışmada, bu yöntemin öğrencilerin analitik düşünme, ikna etme ve iletişim becerilerini anlamlı şekilde geliştirdiği tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin grup içi işbirliği ve tartışma sürecine katılımlarının başarıyı artırdığı vurgulanmıştır.

Johnson ve Johnson'ın (1999) çalışmasında, farklı yaş ve eğitim seviyelerinden öğrenciler örneklem olarak kullanılmıştır. Çalışmada, işbirlikli öğrenmenin temel ilkeleri ayrıntılı şekilde ele alınmış; pozitif karşılıklı bağımlılık, bireysel sorumluluk ve yüz yüze etkileşim unsurlarının akademik başarı ve sosyal beceriler üzerindeki olumlu etkileri ortaya konmuştur.

Knight ve Bohlmeier'in (1990) çalışmasında, işbirlikli öğrenmenin başarı üzerindeki etkisi deneysel yöntemle incelemiştir. Çalışma, grup etkileşimi ve bireysel sorumluluğun başarıyı nasıl etkilediğini araştırmış, sonuçlar grup içi dinamiklerin öğrenme başarısını doğrudan etkilediğini göstermiştir. Ayrıca grup başarısının bireysel başarı ile ilişkisi üzerinde durulmuş ve yapılandırılmış işbirlikli öğrenme modellerinin daha etkili olduğu ortaya konmuştur.

Alanyazındaki çalışmalara göre işbirlikli öğrenme, bireylerin birlikte çalışarak bilgi ve beceri edinmelerini sağlayan etkili bir eğitim yaklaşımıdır ve öğrencilerin hem bilişsel hem de sosyal gelişmelerini destekleyen çeşitli teknikleri içermektedir. Özellikle, öğrencilerin düşünme, paylaşma ve tartışma süreçlerine katılımını teşvik eden yöntemler, dil becerilerinin yanı sıra eleştirel düşünme ve problem çözme yetkinliklerini geliştirmektedir. Öğrenci gruplarının belirli hedefler doğrultusunda birlikte çalışmasını içeren uygulamalar, bireysel sorumluluk ve grup içi bağımlılığı dengelemekte; bu sayede akademik başarı, sosyal beceriler ve motivasyon üzerinde olumlu etkiler yaratmaktadır. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını artırırken, aynı zamanda grup içi iletişim becerilerini ve kişilerarası ilişkileri güçlendirmektedir. Araştırmalar, işbirlikli öğrenme tekniklerinin geleneksel öğretim yaklaşımlarına kıyasla daha etkili olduğunu, öğrenme sürecini derinleştirdiğini ve öğrenci merkezli bir eğitim ortamı sunduğunu göstermektedir. Bu teknikler çeşitli disiplinlerde farklı

yaş grupları için uygulanabilir olup, öğrenme yaşantılarının kalitesini artırmada önemli bir yere sahiptir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini, veri toplama süreci, veri toplama aracı ve toplanan verilerin analiz edildiği istatistiksel yöntemler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, açıklayıcı tarama modeli çerçevesinde desenlenmiş nicel ağırlıklı bir çalışmadır. Nicel veriler, 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programında işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik geliştirilmiş bir ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen nicel veriler, veri toplama aracı içerisinde yer alan tek bir açık uçlu soruya verilen yanıtlar çerçevesinde sınırlı nitel verilerle desteklenmiştir. Nitel verilerin betimsel analizi, öğretmenlerin işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının uygulanabilirliğine dair görüşlerini daha derinlemesine anlamak ve nicel bulguları desteklemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca çalışmada, nicel verilere dayalı öğretmen görüşlerinin; cinsiyet, meslekteki hizmet süresi, mezun olunan kurum, hizmet içi eğitim alma durumu ve sürekli yayın izleme gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği de analiz edilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Antalya ilinde görev yapan tüm İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Hedef evren ise Antalya ilinde yer alan beş merkez ilçedeki liselerde görev yapan toplam 472 İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini, hedef evrenden kolay örnekleme yöntemiyle belirlenen okullarda 9. sınıf düzeyinde ders veren ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 132 İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında nitel veri toplama sürecine, veri toplama aracındaki açık uçlu soruyu cevaplamayı kabul eden örneklem grubundaki 42 öğretmen dahil edilmiştir. Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin; cinsiyet, mesleki hizmet süresi, mezun olunan kurum, işbirliğine dayalı öğrenmeye ilişkin hizmet içi eğitim alma durumu ve İngilizce ile ilgili sürekli yayın izleme durumlarına ilişkin frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Katılımcılara Ait Demografik Değişkenler

Değişkenler	Gruplar	F	%
Cinsiyet	Kadın	83	62,9
	Erkek	49	37,1
Hizmet Süresi	1-10 yıl	46	34,8
	10 yıl ve üzeri	86	65,2
Mezun Olunan Kurum	Eğitim Fakültesi	80	60,6
	Fen-Edebiyat Fakültesi	52	39,4
İşbirlikli Öğrenmeyle İlgili Hizmetiçi Eğitim	Alan	53	40,2
	Almayan	79	59,8
İngilizce'yle İlgili Sürekli Yayın	İzleyen	86	65,9
	İzlemeyen	45	34,1
Toplam		132	100

Tablo 3.1’de, çalışmanın örneklemini olan 132 katılımcıya ait demografik değişkenler görülmektedir. Cinsiyet değişkeninde, kadın katılımcıların sayısı (%62,9) erkek katılımcılardan (%37,1) fazladır. Hizmet süresi açısından, katılımcıların çoğunluğunun (%65,2) 10 yıl ve üstü deneyime sahip olduğu gözlemlenmektedir. Mezun olunan kurum kategorisinde, Eğitim Fakültesi mezunları (%60,6) baskın bir oranla temsil edilirken, Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarının oranı %39,4’dur. İşbirlikli öğrenmeyle ilgili hizmet içi eğitim alanların oranı %37,9 iken, almayanların oranı %62,1’dir. İngilizceyle ilgili sürekli yayın izleme durumunda ise, izleyenlerin oranı (%65,9) izlemeyenlere (%34,1) kıyasla daha yüksektir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Erdoğan ve Yenilmez (2009) tarafından geliştirilen Öğretmen Görüşleri Veri Toplama Aracı kullanılmıştır. Bu araç, iki bölümden oluşmaktadır: birincisi kişisel bilgi formu, ikincisi ise öğretmen görüşlerine göre işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının uygulanabilirlik düzeyini ölçmeyi amaçlayan beşli Likert tipi bir ölçektir. Veri toplama aracında bulunan kişisel bilgi formu, katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik olup; cinsiyet, meslekteki hizmet süresi, mezun olunan kurum, işbirliğine dayalı öğrenmeyle ilgili hizmet içi eğitim alma durumu ve İngilizce ile ilgili sürekli yayın izleme durumu olmak üzere beş değişkene yer verilmiştir. Bu form, kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda hazırlanmış ve uzman değerlendirmesi sonucunda son hâlini almıştır. Likert tipi ölçek ise toplam 18 maddeden oluşmakta ve her bir maddeye 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) ile 5 (Kesinlikle Katılıyorum) arasında puan verilmektedir. Ölçek, öğretmen görüşlerini değerlendirmek üzere beş alt boyutta yapılandırılmıştır: Beceri, öğrenme alanları, etkinlik, ilişkilendirme ve değerlendirme. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde yapılan güvenirlik analizleri sonucunda Cronbach’s Alpha iç tutarlılık

katsayısı .91 olarak hesaplanmış ve ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, iç tutarlılık katsayıları ölçeğin alt boyutlarından; beceri için 0.73, etkinlik için 0.64, ilişkilendirme için 0.66 ve değerlendirme için 0.87 olarak hesaplanmıştır. Bu katsayıların ölçme aracının yapı geçerliğinin sağlandığını göstermektedir. Öğrenme alanları alt boyutunun tek maddeden oluşması sebebiyle bu alt boyutun iç tutarlılık katsayısı hesaplanamamıştır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin görüşlerini daha ayrıntılı biçimde ifade edebilmeleri amacıyla ölçekte bir açık uçlu soru da bulunmaktadır. Bu soru, öğretmenlerin işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının uygulanabilirliğini etkileyen faktörlere ilişkin nitel veriler sağlamaya yönelik olarak yapılandırılmıştır.

3.3.1. Veri Toplama Aracının Yapılan Çalışmadaki Uygulamasına Ait Geçerlik ve Güvenirlik Analizi Sonuçları

Bu çalışmada, veri toplama aracı farklı bir örneklem grubunda uygulandığından dolayı, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik düzeyleri yeniden değerlendirilmiştir. Ölçeğin bu çalışmadaki uygulamasına ilişkin güvenirlik analizi sonucunda, Cronbach's Alpha katsayısı .853 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, .80'in üzerinde olması sebebiyle ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2021). Ölçeğin faktör yapısının doğrulanması amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonucunda modelin genel uyum düzeyinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Elde edilen ki-kare/serbestlik derecesi oranı (χ^2/sd) 1.88 olarak bulunmuştur. Bu oran, 2'nin altında olması nedeniyle iyi düzeyde model uyumu sunduğunu göstermektedir (Kline, 2011). Diğer uyum indeksleri ise şu şekildedir: RMSEA = 0.056; GFI = 0.88; AGFI = 0.86; NFI = 0.98; NNFI = 0.99; CFI = 0.99. Bu değerler, Hu ve Bentler (1999), Hair vd. (2010) ve Marsh vd. (1988) gibi araştırmacıların belirttiği kabul edilebilir sınırlar içinde yer almakta olup, ölçeğin faktör yapısının bu örneklemde geçerli olduğunu desteklemektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda, ölçeğin hem güvenirlik hem de geçerlik açısından bu çalışmanın örnekleminde kullanılabilir olduğu anlaşılmaktadır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, Antalya ilinin beş merkez ilçesi olan Kepez, Muratpaşa, Konyaaltı, Aksu ve Döşemealtı'nda yer alan ortaöğretim kurumlarında yürütülmüştür. Araştırma, gerekli etik kurul onayı ve Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izinler doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğretmenler çalışmaya gönüllülük ve gizlilik esasına dayalı olarak dâhil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak kullanılan Öğretmen Görüşleri Belirleme Veri

Toplama Aracı (Erdoğan ve Yenilmez, 2009), ölçeği geliştiren araştırmacıların izni ve diğer gerekli yasal izinler alındıktan sonra 2024-2025 eğitim-öğretim yılı güz döneminde uygulanmıştır. Uygulamalar doğrudan araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Araştırma kapsamında, Millî Eğitim Bakanlığı'ndan izin alınan okullar ziyaret edilmiş; ilgili okul yöneticileriyle görüşmeler yapılarak uygulamanın öğretmenler odasında uygun bir ortamda gerçekleştirilmesi sağlanmıştır. Uygulama öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı ve kapsamı açıklanmış, ölçekle ilgili yönelttikleri sorular yanıtlanmıştır. Veri toplama sürecinde, araştırmanın nicel boyutunu oluşturan ölçek uygulamasına ek olarak, veri toplama aracında yer alan bir açık uçlu soru yoluyla nitel veriler de toplanmıştır. Açık uçlu soruya yanıt vermeyi kabul eden 42 öğretmenin görüşleri, nicel bulguları desteklemek amacıyla analiz edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, çalışma amaçları doğrultusunda hem nicel hem de nitel analiz yöntemleri ile değerlendirilmiştir. Nicel verilerin analizinde, ilk aşamada katılımcılara ait demografik özelliklerin tanımlanması amacıyla betimsel istatistikler (frekans ve yüzde dağılımları) hesaplanmıştır. Ölçeğin her bir alt boyutuna (beceri, öğrenme alanları, etkinlik, ilişkilendirme ve değerlendirme) ilişkin öğretmen görüşlerinin düzeyini belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Analizlerde, Likert ölçeğinin orta noktası olan 3 değeri referans alınarak, ortalamaların 3'ün altında veya üstünde olması düşük ya da yüksek düzey olarak yorumlanmıştır. Ayrıca, çalışmada öğretmen görüşlerinin farklı demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi uygulanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda, veri toplama aracında yer alan açık uçlu soruya verilen öğretmen yanıtları betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Bu süreçte, öğretmen ifadeleri yazılı olarak kaydedilmiş, veri seti oluşturulmuş ve ardından kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Kodlama aşamasında öğretmen görüşlerinde tekrar eden ifadeler belirlenmiş ve önceden belirlenen temalar altında sınıflandırılmıştır. Elde edilen nitel veriler, ilgili tema ve kodlar doğrultusunda analiz edilerek yorumlanmış ve nicel bulguları destekleyecek şekilde raporlanmıştır.

Ek olarak veri analiz sürecinde, uç değerlerin varlığı da kontrol edilmiş, ancak belirlenen istatistiksel kriterlere göre anlamlı bir uç değer tespit edilmemiş, bu nedenle hiçbir veri elenmemiştir. Normallik analizleri de yapılmış ve raporlanmıştır. Ayrıca, veri toplama

aracının geçerliliğini sınamak amacıyla, bu araştırmanın örnekleminde doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen bulgular ölçeğin alt boyutları çerçevesinde yorumlanmıştır.

4.1. Normallik Analizleri

9. sınıf İngilizce dersi öğretim programında işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin farklı demografik değişkenlere göre karşılaştırılmasında kullanılacak olan bağımsız örneklem t-testi gibi normal dağılım varsayımına dayanan analizlerin geçerliliğini sağlamak amacıyla, ölçeğin alt boyut puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Bu kapsamda, her alt boyutun çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri ile aritmetik ortalama, mod ve medyan gibi merkezi eğilim ölçümleri incelenmiş ve bulgular Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Ölçek Alt Boyutlarının Çarpıklık-Basıklık, Aritmetik Ortalama, Mod ve Ortanca Değerleri

Ölçeğin Alt Boyutları	Çarpıklık	Basıklık	Ortalama	Mod	Ortanca Değer
Beceri	-0,61	0,87	4,12	4,4	4,2
Öğrenme Alanları	-0,79	0,14	3,63	4	4
Etkinlik	-0,14	-0,52	4	4	4
İlişkilendirme	-0,57	1,43	4,06	4	4
Değerlendirme	-0,15	0,16	3,87	3,83	3,83

Tabachnick ve Fidell’a (2007) göre çarpıklık ve basıklık değerleri +1,5 ile -1,5 arasında ise veriler normal dağılım göstermektedir. Tablo 4.1’de ölçek alt boyutlarının çarpıklık-basıklık değerleri ile ortalama, mod ve ortanca değerleri belirtilmiştir. Ortalama, mod, ortanca değerleri de birbirine oldukça yakındır. Ortalama mod ve ortanca değerlerinin birbirine yakın olması verilerin normallikten sapmadığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2021, s.40). Verilerin normalliği sağlanmaktadır ve bağımsız gruplar için t testinin uygulanabilir olduğu görülmektedir.

4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada, İ.D.Ö.Y.'ün 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programında uygulanabilirlik düzeyinin, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.2'de verilmiştir.

4.2.1. İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımının Alt Boyutlara Göre Uygulanabilirlik Düzeyine İlişkin Bulgular

Tablo 4.2. İngilizce Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanabilirlik Düzeylerinin Alt Boyutlara Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	N	Ortalama	Standart Sapma
Beceri	132	4,14	,49
Öğrenme Alanları	132	3,64	1,03
Etkinlik	132	4	,58
İlişkilendirme	132	4,07	,53
Değerlendirme	132	3,87	,53

Beceri boyutunda, öğretmenlerin işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve öz düzenleme becerilerini geliştirme potansiyelini nasıl değerlendirdikleri ölçülmeye çalışılmıştır. Tablo 4.2 incelendiğinde, beceri boyutunun en yüksek aritmetik ortalamaya (4,14) sahip olduğu görülmektedir ve işbirlikli öğrenmenin beceri alt boyutuna yönelik uygulanabilirlik düzeyi ortalamanın üzerinde bulunmuştur. Bu durum, İngilizce öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme yöntemlerinin özellikle beceri geliştirme açısından uygulanabilir bulduklarını göstermektedir. Standart sapma değeri (,49), bu boyuttaki görüşlerin görece homojen olduğunu ve katılımcılar arasında belirgin bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin beceri geliştirme etkinliklerine yönelik olumlu ve benzer görüşler taşıdığı görülmektedir.

Öğrenme alanları alt boyutu, İ.D.Ö.Y.'ün öğretim programında yer alan konuların sınıflandırılması ve sistematik bir şekilde sunulmasıyla öğrenme süreçlerini nasıl etkilediğini değerlendirmeyi hedeflemiştir. Tablo 4.2 incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre işbirlikli öğrenmenin öğrenme alanları alt boyutuna yönelik uygulanabilirlik düzeyi ortalamanın üzerinde bulunmuştur ancak öğrenme alanlarının, diğer alt boyutlara göre uygulanabilirlik düzeyinin daha düşük bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, bu boyuttaki standart sapma değeri (1,03), öğretmenlerin bu konuda farklı deneyimlere ve algılara sahip olduğunu göstermektedir.

Etkinlik alt boyutunda sınıf içi ve dışı etkinliklerin İ.D.Ö.Y ile daha etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği değerlendirilmektedir. Özellikle öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda aktif katılım ve sınıf düzenlemesinin etkinliklere olan etkisi analiz edilmiştir. Tablo 4.2 incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre işbirlikli öğrenmenin etkinlik alt boyutuna yönelik uygulanabilirlik düzeyi ortalamanın üzerinde bulunmuştur. Etkinlik alt boyutunun aritmetik ortalama değeri (4), öğretmenlerin işbirlikli öğrenmenin sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin aktif katılımını artırdığını düşündüğünü ortaya koymaktadır.

İlişkilendirme alt boyutu, İ.D.Ö.Y.'ün ders içi, dersler arası ve ara disiplinlerle yapılan ilişkilendirme etkinliklerine olan katkısını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Tablo 4.2 incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre işbirlikli öğrenmenin ilişkilendirme alt boyutuna yönelik uygulanabilirlik düzeyinin aritmetik ortalama değeri (4,07), ortalamanın üzerinde bulunmuştur. Bu durum, öğretmenlerin dersler arası ve disiplinler arası bağ kurma süreçlerine işbirlikli öğrenme yaklaşımının olumlu katkıda bulunduğunu düşündüğünü göstermektedir. Standart sapma değeri (,53) ise katılımcılar arasında bu alt boyutla ilgili görüşlerin genel olarak homojen olduğunu ve büyük ölçüde benzer algılara sahip olduklarını işaret etmektedir.

Değerlendirme alt boyutu, öğretim programının getirdiği farklı değerlendirme yöntemlerinin (proje, performans ödevi, sınıf içi etkinlik, ürün dosyası, yazılı sınav) işbirlikli öğrenme yaklaşımıyla nasıl bir uyum sergilediğini ve bu yöntemlerin öğrenci başarıları üzerindeki etkisini ölçmektedir. Tablo 4.2 incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre işbirlikli öğrenmenin değerlendirme alt boyutuna yönelik uygulanabilirlik düzeyi ortalamanın üzerinde bulunmuştur. Öğretmen görüşlerinin bu alt boyuttaki aritmetik ortalama değeri (3,87), öğretmenlerin işbirlikli öğrenmenin mevcut değerlendirme süreçlerine uyumlu olduğunu düşündüğünü göstermektedir.

4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

4.3.1. Öğretmen görüşleri, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.3. *Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri Arasındaki Farklılıklara İlişkin T-testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{x}$	sd	t	df	p
Beceri	kadın	83	4,21	,43	2,96	130	,004
	erkek	49	3,95	,54			
Öğrenme Alanları	kadın	83	3,80	,94	2,55	130	,012
	erkek	49	3,34	1,09			
Etkinlik	kadın	83	4,00	,62	,103	130	,918
	erkek	49	3,99	,51			
İlişkilendirme	kadın	83	4,13	,56	1,88	130	,062
	erkek	49	3,95	,49			
Değerlendirme	kadın	83	3,96	,57	2,32	130	,021
	erkek	49	3,72	,56			

Tablo 4.3'e göre bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına dayanarak, öğretmen görüşleri alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Beceri alt boyutunda kadın öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x} = 4.21$), erkek öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{x} = 3.95$) anlamlı derecede yüksek bulunmuştur [$t(130)=2.96$, $p < 0.05$]. Benzer şekilde, öğrenme alt boyutunda kadın öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x} = 3.80$), erkek öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{x} = 3.34$) anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur [$t(130)=2.55$, $p < 0.05$]. Değerlendirme alt boyutunda da kadın öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x} = 3.96$), erkek öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{x} = 3.72$) daha yüksek ve anlamlıdır [$t(130)=2.32$, $p < 0.05$]. Ancak etkinlik alt boyutunda kadın ve erkek öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{x} = 3.99$) eşit bulunmuş ve cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$t(130)=0.103$, $p > 0.05$]. İlişkilendirme alt boyutunda ise kadın öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x} = 4.13$), erkek öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{x} = 3.95$) yüksek olmasına rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir [$t(130)=1.88$, $p > 0.05$]. Sonuç olarak beceri, öğrenme ve değerlendirme alt boyutlarında kadın öğretmen puanlarının erkek öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu; ancak etkinlik ve ilişkilendirme alt boyutlarında cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda, “Cinsiyete göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur” hipotezi; beceri, öğrenme ve değerlendirme alt boyutları için reddedilmiş, diğer alt boyutlar için kabul edilmiştir.

4.3.2. Öğretmen görüşleri, meslekteki hizmet sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.4. *Meslekteki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri Arasındaki Farklılıklara İlişkin T-testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{x}$	sd	t	df	p
Beceri	1-10 yıl	46	4,23	,44	2,02	130	,04
	10 yıl ve üzeri	86	4,05	,51			
Öğrenme Alanları	1-10 yıl	46	3,78	1,03	1,20	130	,23
	10 yıl ve üzeri	86	3,55	1,01			
Etkinlik	1-10 yıl	46	4,16	,58	2,45	130	,01
	10 yıl ve üzeri	86	3,91	,56			
İlişkilendirme	1-10 yıl	46	4,18	,52	1,86	130	,06
	10 yıl ve üzeri	86	4,00	,54			
Değerlendirme	1-10 yıl	46	4,06	,53	2,77	130	,006
	10 yıl ve üzeri	86	3,77	,57			

Tablo 4.4'e göre bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına dayanarak, meslekteki hizmet süresi değişkenine göre öğretmen görüşleri alt boyutlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Beceri alt boyutunda 1-10 yıl arası hizmet süresine sahip öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x} = 4.23$), 10 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{x} = 4.05$) anlamlı derecede yüksek bulunmuştur [$t(130)=2.02$, $p < 0.05$]. Öğrenme alt boyutunda 1-10 yıl arası hizmet süresine sahip öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x} = 3.78$), 10 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{x} = 3.55$) yüksek olmasına rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir [$t(130)=1.20$, $p > 0.05$]. Etkinlik alt boyutunda ise 1-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x} = 4.10$), 10 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{x} = 3.91$) anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur [$t(130)=2.45$, $p < 0.05$]. İlişkilendirme alt boyutunda 1-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x} = 4.18$), 10 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{x} = 4.00$) yüksek olmakla birlikte, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir [$t(130)=1.86$, $p > 0.05$]. Değerlendirme alt boyutunda ise 1-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x} = 4.10$), 10 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{x} = 3.77$) anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur [$t(130)=2.77$, $p < 0.05$]. Bu sonuçlar meslekteki hizmet süresine göre beceri, etkinlik ve değerlendirme alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğunu; ancak öğrenme ve ilişkilendirme alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu doğrultuda, “Meslekteki hizmet süresine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur” hipotezi; beceri, etkinlik ve değerlendirme alt boyutları için reddedilmiş, diğer alt boyutlar için kabul edilmiştir.

4.3.3. Öğretmen görüşleri, mezun oldukları kuruma göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.5. *Mezun Olunan Kurum Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri Arasındaki Farklılıklara İlişkin T-testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{x}$	sd	t	df	p
Beceri	eğitim	80	4,15	,47	1,04	130	,29
	fen-edebiyat	52	4,06	,52	1,02		
Öğrenme Alanları	eğitim	80	3,56	1,05	-1,03	130	,30
	fen-edebiyat	52	3,75	,96	-1,05		
Etkinlik	eğitim	80	3,99	,55	-,20	130	,83
	fen-edebiyat	52	4,01	,62	-,198		
İlişkilendirme	eğitim	80	4,02	,52	-1,12	130	,26
	fen-edebiyat	52	4,13	,57	-1,10		
Değerlendirme	eğitim	80	3,85	,59	-,56	130	,57
	fen-edebiyat	52	3,91	,56	-,56		

Tablo 4.5’e göre beceri alt boyutunda eğitim fakültesi mezunlarının puan ortalaması ($\bar{x}$ = 4.15), fen-edebiyat fakültesi mezunlarının puan ortalamasından ($\bar{x}$ = 4.06) daha yüksek olmasına rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir [$t(130)=1.04$, $p > 0.05$]. Öğrenme alt boyutunda eğitim fakültesi mezunlarının puan ortalaması ($\bar{x}$ = 3.56), fen-edebiyat fakültesi mezunlarının ortalamasından ($\bar{x}$ = 3.65) düşük olmakla birlikte, aradaki fark anlamlı bulunmamıştır [$t(130)= -1.03$, $p > 0.05$]. Etkinlik alt boyutunda eğitim fakültesi mezunlarının puan ortalaması ($\bar{x}$ = 3.99) ile fen-edebiyat mezunlarının ortalaması ($\bar{x}$ = 3.95) oldukça yakın olup gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t(130)= -0.20$, $p > 0.05$]. İlişkilendirme alt boyutunda da eğitim fakültesi mezunlarının puan ortalaması ($\bar{x}$ = 4.02), fen-edebiyat fakültesi mezunlarının ortalamasından ($\bar{x}$ = 3.87) yüksek olmasına rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir [$t(130)= -1.12$, $p > 0.05$]. Son olarak değerlendirme alt boyutunda eğitim fakültesi mezunlarının puan ortalaması ($\bar{x}$ = 3.85), fen-edebiyat fakültesi mezunlarının ortalamasına ($\bar{x}$ = 3.91) yakın olup, anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$t(130)= -0.56$, $p > 0.05$]. Bu doğrultuda, mezun olunan kuruma göre öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ve “Mezun olunan kuruma göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur” hipotezi tüm alt boyutlar için kabul edilmiştir.

4.3.4. Öğretmen görüşleri, işbirlikli öğrenme yaklaşımıyla ilgili hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.6. *İşbirlikli Öğrenmeyle İlgili Hizmetiçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri Arasındaki Farklılıklara İlişkin T-testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{x}$	sd	t	df	p
Beceri	aldım	53	4,22	,43	2,02	130	,04
	almadım	79	4,05	,52			
Öğrenme Alanları	aldım	53	3,66	1,03	,22	130	,82
	almadım	79	3,62	1,01			
Etkinlik	aldım	53	4,01	,53	,40	130	,68
	almadım	79	3,98	,61			
İlişkilendirme	aldım	53	4,11	,48	,77	130	,44
	almadım	79	4,03	,58			
Değerlendirme	aldım	53	3,88	,55	,24	130	,81
	almadım	79	3,86	,59			

Tablo 4.6'ya göre bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına dayanarak, öğretmen görüşleri alt boyutlarında işbirlikli öğrenmeyle ilgili hizmetiçi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılıklar incelenmiştir. Beceri alt boyutunda hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x} = 4.22$), eğitim almayan öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{x} = 4.05$) istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur [$t(130)=2.02$, $p < 0.05$]. Diğer alt boyutlarda ise anlamlı farklılıklar görülmemiştir. Öğrenme alt boyutunda eğitim alanların ortalaması ($\bar{x} = 3.66$), almayanlardan ($\bar{x} = 3.62$) biraz yüksek olsa da fark anlamlı değildir [$t(130)=0.22$, $p > 0.05$]. Etkinlik alt boyutunda eğitim alanların ortalaması ($\bar{x} = 4.01$), almayanlardan ($\bar{x} = 3.98$) biraz yüksek olmakla birlikte bu fark da anlamlı bulunmamıştır [$t(130)=0.40$, $p > 0.05$]. İlişkilendirme alt boyutunda da eğitim alanların puan ortalaması ($\bar{x} = 4.11$), eğitim almayanlardan ($\bar{x} = 4.08$) az da olsa yüksek olmakla birlikte istatistiksel açıdan anlamlı değildir [$t(130)=0.77$, $p > 0.05$]. Değerlendirme alt boyutunda ise eğitim alan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x} = 3.85$), eğitim almayan öğretmenlerin ortalamasına ($\bar{x} = 3.86$) oldukça yakın olup aradaki fark anlamlı bulunmamıştır [$t(130)=0.24$, $p > 0.05$]. Sonuç olarak yalnızca beceri alt boyutunda işbirlikli öğrenmeyle ilgili hizmetiçi eğitim alma durumuna göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuş; diğer alt boyutlar için anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Bu doğrultuda, “İşbirlikli öğrenmeyle ilgili hizmetiçi eğitim alma durumuna göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur” hipotezi sadece beceri alt boyutu için reddedilmiş, diğer alt boyutlar için kabul edilmiştir.

4.3.5. Öğretmen görüşleri, İngilizceyle ilgili sürekli bir yayın izleyip izlememelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.7. *Sürekli Yayın İzleme Durumu Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri Arasındaki Farklılıklara İlişkin T-testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{x}$	sd	t	df	p
Beceri	izliyorum	85	4,17	,49	1,81	130	,07
	izlemiyorum	47	4,01	,48			
Öğrenme Alanları	izliyorum	85	3,77	,94	2,14	130	,03
	izlemiyorum	47	3,38	1,11			
Etkinlik	izliyorum	85	3,99	,60	-,104	130	,91
	izlemiyorum	47	4,00	,54			
İlişkilendirme	izliyorum	85	4,08	,57	,509	130	,61
	izlemiyorum	47	4,03	,49			
Değerlendirme	izliyorum	85	3,93	,63	1,67	130	,09
	izlemiyorum	47	3,76	,43			

Tablo 4.7’ye göre bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına dayanarak, öğretmen görüşleri alt boyutlarında sürekli yayın izleme durumuna göre anlamlı farklılıklar incelenmiştir. Öğrenme alanları alt boyutunda sürekli yayın izleyen öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x} = 3.77$), izlemeyen öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{x} = 3.38$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur [$t(130)=2.14$, $p < 0.05$]. Diğer alt boyutlarda ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Beceri alt boyutunda izleyenlerin ortalaması ($\bar{x} = 4.17$), izlemeyenlerden ($\bar{x} = 4.01$) daha yüksek olsa da bu fark anlamlı değildir [$t(130)=1.81$, $p > 0.05$]. Etkinlik alt boyutunda izleyen ve izlemeyen öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{x} = 3.99$ ve $\bar{x} = 4.00$) neredeyse eşit bulunmuş ve anlamlı bir fark görülmemiştir [$t(130)=-0.10$, $p > 0.05$]. İlişkilendirme alt boyutunda da izleyenlerin ortalaması ($\bar{x} = 4.08$), izlemeyenlerden ($\bar{x} = 4.03$) az da olsa yüksek olmakla birlikte fark anlamlı değildir [$t(130)=0.51$, $p > 0.05$]. Değerlendirme alt boyutunda izleyenlerin ortalaması ($\bar{x} = 3.93$), izlemeyenlerden ($\bar{x} = 3.76$) yüksek olmasına rağmen bu fark da anlamlı düzeyde değildir [$t(130)=1.67$, $p > 0.05$]. Sonuç olarak yalnızca öğrenme alanları alt boyutunda sürekli yayın izleme durumuna göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu, diğer tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda, “Sürekli yayın izleme durumuna göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur” hipotezi öğrenme alt boyutu için reddedilmiş, diğer alt boyutlar için kabul edilmiştir.

4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın amacı çerçevesinde sorulan “Sizce ortaöğretim İngilizce öğretim programındaki hangi öggeler işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin kullanımını olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir?” sorusuna 9. sınıf İngilizce öğretmenleri tarafından verilen yanıtlar doğrultusunda yapılan betimsel analizin tema ve kodları Tablo 9’da verilmiştir.

4.4.1. Hedefler Temasına İlişkin Bulgular

Tablo 4.8. *Hedefler Temasına İlişkin Kodlar ve Frekanslar*

Temalar	Kodlar	Frekans (f)
Hedefler	Hedeflerin açık ve net bir şekilde belirlenmesi	3
	Teknolojik araçlarla hedeflerin zenginleştirilmesi	2
	Duyuşsal alanına yönelik hedeflerin belirlenmesi	3
	Psikomotor becerilere yönelik hedeflerin belirlenmesi	2
	Hedeflerin lise öğrencilerinin hazırbulunuşluk seviyelerine uygun olması	2
	Öğrencilerin etkili iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik hedefler	3
	İşbirliğine teşviki destekleyen hedeflerin belirlenmesi	2

Tablo 4.8’de hedefler temasına ait oluşturulan kodlar verilmiştir. Hedeflerin açık ve net bir şekilde belirlenmesi, öğrencilerin öğrenme sürecine daha etkili bir şekilde katılımını sağladığı ve işbirliğine teşvik ettiği İngilizce öğretmenleri tarafından belirtilmiştir. Aynı zamanda hedeflerin teknolojik araçlarla zenginleştirilmesi, yöntemin yenilikçi eğitim uygulamalarıyla uyumlu hale getirilmesini kolaylaştırmakta olduğu ifade edilmiştir.

“...İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemine olumlu yönde katkı sağlayacağını düşündüğüm öğeler: Hedeflerin doğru belirlenmesi ve içeriğin teknolojik etmenlerle zenginleştirilmesi...(İÖ34)”

“Gruplama stratejileri ile öğrencilerin farklı seviyelerdeki becerilerini birleştiren gruplar oluşturmak iş birliğini teşvik eder. Açık hedefler ile öğrencilere net öğrenme hedefleri verilmesi, işbirliği için motive edici olabilir. Öğrencilerin etkili iletişim kurma yeteneklerini geliştirmeye yönelik aktiviteler, işbirliğini güçlendirir. Grup değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin katılımını arttırabilir. (İÖ36)”

Öğrencilerin duyuşsal alan becerilerini geliştirecek hedeflerin belirlenmesi, özellikle yabancı dil öğretiminde motivasyonu artırmakta ve öğrencilerde merak uyandırarak öğrenme süreçlerini daha anlamlı hale getirmekte olduğu İngilizce öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. Duyuşsal alan hedeflerinin, öğrencilerin öğrenmeye karşı ilgilerini artırması ve bilgiyi günlük yaşamla ilişkilendirmelerine olanak tanınması açısından büyük önem taşıdığı belirtilmiştir. İlişkilendirme etkinlikleri ve psikomotor becerilere yönelik hedeflerin öğrencilerin deneyimleyerek öğrenmesini desteklemekte olduğu da öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

“Duyuşsal alan özellikle yabancı dil öğretiminde son derece olumlu bir motivasyon sağlayabilir. İlişkilendirme etkinlikleri ile birlikte öğrencide merak uyandırarak, yaparak-yaşayarak öğrenebilir...(İÖ4)”

“Derse karşı ilgi geliştirme ve psikomotor becerilerin deneyimleyerek geliştirilmesine ve öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgiyi anlamlandırmalarına ve günlük yaşamla ilişkilendirmeye yardımcı olabilir. (İÖ9)”

“İngilizce öğretimi ezbere dayalı bir öğretim olmadığı için, bütün alanların kullanılması gerektiğini düşünüyorum, ki duyuşsal alandan tutun da dil öğrenimini, teknolojik Web 2.0 araçlarını da kullanarak her alanda kullanımın sağlamaktayız. Olumsuz bir yön düşünmüyorum. (İÖ13)”

Öğretim programlarında hedeflerin lise öğrencilerinin hazırbulunuşluk seviyelerine uygun şekilde yapılandırılmadığına dikkat çekilmektedir. Ortaöğretim seviyesine geçen öğrencilerin bir kısmının bu basamağa uygun kazanımlarla gelmemesi, öğretmenlerin kullandığı bazı tekniklerin etkisiz kalmasına neden olmaktadır. Bu durum, İDÖY hedeflerinin uygulanabilirliğini olumsuz yönde etkileyebilir. Buna yönelik öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Ortaöğretime geçen öğrencilerin birçoğu lise basamağına uygun kazanımlarla gelmediği için liseye zorunlu devam ettikleri için kullanılan bazı tekniklere cevap alamadığımızı görüyorum. (İÖ5)”

“...Kazanım veya içerik yoğunluğu olumsuz etkileyebilir. (İÖ40)”

Bir öğretmen, İngilizce öğretiminin sınav odaklı hale gelmesinin, okuma ve anlama becerilerine ağırlık verilmesine yol açtığını ve bu durumun öğrencilerin diğer dil becerilerinde zayıflığa neden olduğunu belirtmiştir.

“LGS sınavında İngilizce dersinden soru sorulması öğrenci ve öğretmenlerin sadece okuma anlama üzerine yoğunlaşmalarına sebep olmakta, lise öğrencilerinin zayıf becerilere sahip olmasına sebebiyet vermektedir. Dersliklerin dar ve sınıfların kalabalık olması olumsuz etkilemektedir. İşbirlikli öğrenme yöntemiyle ilgili öğretmen eğitimlerinin yetersiz olması olumsuzluğa sebep olmaktadır. (İÖ27)”

Bir öğretmen, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının İngilizce dersi bilişsel kazanımlarına olumlu katkı sağladığını ve disiplinler arası bir yaklaşımın öğrencilerin becerilerini geliştirdiğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Olumlu yönde etkilemektedir. Diğer branşlarda olan konular İngilizce eğitiminde öğrencilerin anlama, kavrama ve uygulama açısından faydalı olmaktadır. (İÖ17)”

4.4.2. İçerik Temasına İlişkin Bulgular

Tablo 4.9. İçerik Temasına İlişkin Kodlar Ve Frekanslar

Temalar	Kodlar	Frekans
İçerik	Program yoğunluğunun fazla olması	4
	Uzun ve karmaşık gramer konuları	2
	Fazla kelime listeleri	2
	Ünite sayısının fazlalığı	3
	Ders saatlerinin azlığı	3
	Mevcut ders kitaplarının yetersizliği	3
	İşbirliğine dayalı etkinliklerin kitaplarda kısmen bulunması	2
	Ders kitaplarındaki pair work ve group work çalışmalarının olumlu etkileri	3
	Konular arasında ilişkilendirme yapılmasının önemi	3
	Dil öğrenimine kalıcılık sağlayan içerikler	2
	Konu yoğunluğunun öğrenciler üzerindeki olumsuz etkileri	3
	Projelerle desteklenen içeriğin öğrenciler için faydalı olması	3

Tablo 4.9’da içerik temasına ait oluşturulan kodlar verilmiştir. Bazı öğretmenler, öğretim programında yer alan yoğun içerik, zaman yetersizliği ve ders saatlerinin azlığı gibi faktörlerin, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının uygulanabilirliğini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmektedir:

“...plan-program yetiştirebilme kaygısı işbirlikli öğrenmenin uygulanabilirliğini engelliyor...(İÖ1)”

İngilizce’ye ayrılan ders saatinin azlığından ötürü işbirliğine dayalı öğrenme yöntemini uygulamakta zorluklar yaşanmaktadır...(İÖ20)”

“Programdaki konuların yoğunluğu, ünite sayısının fazla olması ve ders saatlerinin az olması gibi etkenler işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının kullanımını olumsuz yönde etkilemektedir. (İÖ25)”

“Fazla kelime listeleri, uzun konular, yoğun gramer olumsuz etkilemektedir. (İÖ31)”

“Konuların fazla olması işbirlikli öğrenmenin kullanılabilirliğini kötü etkiler. (İÖ32)”

Öğretmenler, ders kitaplarının ve öğretim programının İ.D.Ö.Y.’e uyumluluğunun yetersiz olması ve etkinliklerin yetersizliği nedeniyle yöntemin etkili bir şekilde uygulanamadığını ifade etmektedirler. Ders kitaplarındaki pair work ve group work gibi etkinliklerin olumlu katkılar sunduğu ancak içeriklerin çeşitlenmesi ve daha zengin aktivitelerle desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır:

“Programda herhangi bir olumsuzluk mevcut değildir ancak programın uygulanma sürecinde sorunlar ortaya çıkmaktadır. Ders kitapları İDÖY e uygun etkinlikler içermemektedir. (İÖ3)”

“Ortaokul kitapları işbirliğine dayalı öğrenmeye kısmen yer verdiği için 9. sınıflar işbirliğine dayalı eğitime aşınadır. (İÖ6)”

“Ders kitaplarındaki pair work ya da group work çalışmaları olumlu etkilemektedir. (İÖ11)”

“Ders kitaplarının işlenmesi kısıtlılık yaratmaktadır. Kaynak kullanımında esnek yaklaşım belirlenmesi olumlu katkılar sağlayacaktır. (İÖ28)”

“Öğretim programı ve kaynakların/materyallerin uyumlu olmayışı yabancı dil öğretimini olumsuz etkilemektedir...(İÖ35)”

Konular arasındaki ilişkilerin güçlü olduğu durumlarda öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesinin arttığı ve bu durumun İDÖY’yi olumlu etkilediği belirtilmiştir. İlişkilendirme yönteminin, öğrenme süreçlerini anlamlı hale getirerek öğrencilerin katılımını artırdığı vurgulanmaktadır:

“Ünitelendirmenin aynı zamanlamaya denk gelmesi, konunun farklı derslerde pekiştirilmesini ve İngilizce’nin daha anlamlı hale gelmesini sağlar. (İÖ8)”

“Konular arasındaki bağıntılar (kitaptaki metinler ve diyaloglar) işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının kullanımını olumlu etkilemektedir... (İÖ14)”

“İlişkilendirme yöntemi öğrencinin mevcut hazır bulunuşluğunu olumlu etkilemektedir. (İÖ14)”

İçeriğin sadece bilgilendirme amaçlı değil, aynı zamanda öğrencilerin etkileşimli öğrenme süreçlerini destekleyecek şekilde yapılandırılması önemlidir. Özellikle konuşma, dinleme ve diyalog aktivitelerinin artırılması, İDÖY’nin dil becerileri üzerindeki olumlu etkisini pekiştirebileceği İngilizce öğretmenleri tarafından belirtilmiştir:

“90’lı yıllardan beri uygulanmaya çalışılan veya en azından önerilen “communicative approach” metodunun yaşanılması sağlanırsa, öğrencilerimizin dil edinme sorununun giderileceğini düşünüyorum. Bunun için de; işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının uygulanabilir bir platformda konuşulması gerektiği kanaatindeyim. (İÖ16)”

“İngilizce öğretim programındaki konuşma diyalog aktiviteleri işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının kullanımını olumlu yönde etkilemektedir. (İÖ25)”

4.4.3. Öğrenme Yaşantıları Temasına İlişkin Bulgular

Tablo 4.10. Öğrenme Yaşantıları Temasına İlişkim Kodlar ve Frekanslar

Temalar	Kodlar	Frekans
Öğrenme Yaşantıları	İşbirliğine dayalı öğrenmenin sosyal becerilere katkısı	3
	Grup başarısını ön planda tutma	2
	Akran öğreniminin desteklenmesi	3
	Çok kalabalık sınıflarda uygulanma güçlüğü	4
	Zaman yönetimi sorunları	3
	Sınıf içi etkileşimi arttıran öğrenme ortamları	2
	Çeşitli öğrenme stillerine uygun süreçlerin tasarlanması	2
	Duygusal ve güdüleyici etkinliklerin etkisi	3
	Çalışma gruplarında eşit katılım sorunları	2

Tablo 4.10’da öğrenme yaşantıları temasına ait kodlar görülmektedir. İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı, öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrenci katılımını artırarak etkili bir öğrenme ortamı sunmayı hedeflemektedir. İngilizce öğretmenleri bu yaklaşımın özellikle

öğrencilerin sosyal becerilerini, yardımlaşma ve atılganlık gibi özelliklerini geliştirdiğini ve bireysel başarının yerine grup başarısını teşvik ettiğini belirtmiştir. Ayrıca dil öğreniminde kalıcılığı artırması, öğrenmeye güdülenmeyi desteklemesi ve düşük başarılı öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha aktif katılım sağlaması gibi olumlu yönlerine vurgu yapılmıştır:

“İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi etkinliklerinin özellikle dil öğrenme kalıcılığı üzerinde geleneksel yöntemlere göre etkisinin daha olumlu olduğunu deneyimlerime dayanarak söyleyebilirim. Öğrenci tutumlarının derse karşı daha istekli ve daha rahat olduğunu gözlemledim. Öğrencilerin işbirliği, sosyal beceri, atılganlık ve yardımlaşma becerilerine olumlu katkı sağlar. Başarı veya başarısızlığa endeksli olmayan bir sınıf atmosferi oluşturur. (İÖ30)”

“Dinleme ve konuşma etkinlikleri işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının kullanımını olumlu etkilemektedir. İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminde öğrenciler rahatça, korkusuzca ve kolay öğrenirler ve sınıftaki yardımlaşma, sosyal beceri, atılganlığı desteklerken, alaycılığı, endişeyi azaltır. İngilizce dersinde konuşma pratiği açısından işbirlikçi öğrenme çok gereklidir ve bu yöntemin olumsuz hiçbir yönü yoktur bizim derslerimiz için. (İÖ12)”

“Grup halinde etkileşimli rekabetçi çalışma işbirliğini ve verimi olumlu yönde etkileyebilir. (İÖ29)”

“İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, öğrencilerimizin öğrenmeye güdülenmesine ve ortak amaçları çerçevesinde birlikte çalışmayı gerektirir. Böylelikle dil seviyesi düşük olan öğrencilerle, dil seviyesi yüksek olan öğrenciler beraber çalıştıklarında akran öğrenimi de desteklemiş olur. Sosyal etkileşimi anlamayı arttırır ve katılımı teşvik eder. Ekip çalışmasıyla problemleri çözerler. (İÖ38)”

“...Aynı zamanda öğrencilerin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, girişimcilik ve araştırma kabiliyetini öne çıkarır ve öğrenci kendi potansiyelinin farkına varır. Sınıf içi etkinliklerde sınıflar çok kalabalık olduğu için her öğrenci için etkili olabileceğini düşünmüyorum. (İÖ23)”

Bunun yanı sıra görsel-işitsel materyallerin ve projelerle desteklenen çalışmaların İDÖY etkinliklerini daha verimli hale getirdiği ifade edilmiştir.

“Grup çalışmaları öğrenme için faydalı oluyor. Projelerle desteklenen eğitim ve görsel işitsel öğelerin kullanımı öğrenciler için faydalı olmaktadır. (İÖ41)”

“Dikkatlerini daha çok renkli online görseller ve yarışmalarla çekebiliyorum. (İÖ8)”

“Proje ödevleri ve performans ödevlerinin işbirliği içinde kendi aralarında görev dağılımı yaparak gerçekleştirilmesi, konunun öğretilmesi sürecinde etkili olabilir. (İÖ23)”

Bir öğretmen, öğrenci merkezli yaklaşımın işbirliğine dayalı öğrenme yöntemine katkısı ile ilgili görüşünü şu şekilde ifade etmektedir:

“Öğrenci merkezli yaklaşımın bu yöntemin kullanımını olumlu yönde etkileyeceğini değerlendirmekteyim... (İÖ10)”

Yaklaşımın uygulanmasında çeşitli sorunlar da dile getirilmiştir. Sınıf mevcutlarının fazlalığı, materyal eksikliği ve fiziki düzenlemelerin yetersizliği, işbirlikli etkinliklerin etkili bir şekilde yürütülmesini zorlaştırmakta olduğu ifade edilmiştir:

“Materyal eksikliği, sınıf-okul altyapısının yetersizliği, mevcudun kalabalık olduğu sınıflarda uygulanma güçlüğü, zaman-mekan sorunu... (İÖ1)”

“İngilizce öğretim programında sınıf mevcudunun fazla oluşu, ders sayısının yetersizliği gibi öğeler olumsuz yönde etkilemektedir. (İÖ19)”

“Sınıflardaki fiziki düzenlemelerin yetersiz olması olumsuz etkiler bence. (İÖ42)”

Zaman yönetimi, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar ve öğretmenlerin İDÖY konusundaki yetersizlikleri İngilizce öğretmenleri tarafından uygulama sürecinde karşılaşılan önemli engeller arasında gösterilmektedir:

“Eşit katılım sağlanmaması (Bazı öğrencilerin grupta fazla yük olması), zaman yönetimi (zaman alıcı aktivitelerin olması, konuların geri kalması), bireysel farklılıklar, öğretmenlerin İDÖY konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmaması. (İÖ37)”

“Olumlu yönleri öğrencilerin motivasyonunu belli oranda artırır. Fakat hazırbulunuşluklarının da uygun olması gerekir. Yani derse hazırlıklı gelen bir sınıfta son derece etkili olur. Yani derse hazırlıklı gelen bir sınıfta son derece etkili olur. Diğer türlü 40 dakikalık ders süresinden öğrencileri gruplandırmak ve yönergeleri anlatmak zaman kaybına yol açabilir. (İÖ24)”

İ.D.Ö.Y.’ün, bireysel başarıdan ziyade grup başarısını ön plana çıkaran yapısı bazı öğrencilerde dışlanmışlık hissi yaratabilirken, bu durumun grup içi dinamikler ve akran

öğrenimi yoluyla aşılabileceğini ancak sınıf yönetiminin ve düzeninin problem olabileceği öne sürülmektedir:

“İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi olumlu yönde etkilemektedir. Sınıf kültürünü pekiştirmek ve akran öğrenimini etkili kullanmak açısından öğrenme sürecini olumlu yönde etkilemektedir. Olumsuz yönleri sınıf yönetimi ve düzeni sağlamak anlamında yaşanan sıkıntılar olabilir. (İÖ18)”

“İşbirliğine dayalı öğrenme liselerde uygulanabilecek bir yöntemdir. Daha zevkli ve akıcı ders işlenir. Etkileşimli bir öğrenme olur. Sadece gruplaşma olacağı için bazı öğrenciler dışlanmış hissedebilir. Sadece gruplaşma olacağı için bazı öğrenciler dışlanmış hissedebilir. (İÖ21)”

“Düşük başarılı öğrencilerin katılımını artırır. Bazı öğrenciler toplu halde çalışmakta zorlanabilir. Tek çalıştığında daha verimli olabilir. Tartışma ortamında öğrenciler düşüncelerini daha rahat açıklayabilir. Grup başarısı için öğrencilerin katılımı artabilir. (İÖ26)”

Yaklaşımın sürdürülebilirliği için gerekli fiziki koşulların sağlanması gerektiği ifade edilmiştir:

“Mevcut eğitim öğretim programında İDÖY’ün uygulanabilirliği, kurumun fiziki şartları, donanımı ile doğrudan ilgilidir. Gerekli koşullar sağlanmadığı sürece sürecin başarıyla uygulanması mümkün değildir. Kalabalık sayılar ilk etapta uygulamanın olumsuz sonuç vereceği düşüncesindeyim. Öğrenci merkezli ve sınıf içi etkileşimi geliştirmesi açısından uygulanması ve sürdürülebilir olması, programı olumlu yönde etkileyicidir. (İÖ39)”

“Öğrenci merkezli ve sınıf içi etkileşimi geliştirmesi açısından uygulanması ve sürdürülebilir olması, programı olumlu yönde etkileyicidir. (İÖ39)”

Bir öğretmen, öğrencinin içinde büyüdüğü aile ortamı, arkadaş çevresi ve sosyal grupların öğrenme sürecine olan etkisi hakkında, özellikle İngilizce öğreniminde motivasyonun en önemli faktörlerden biri olduğunu düşünmektedir:

“...Çocuğun içinde büyüdüğü aile ortamı, arkadaşları ve sosyal grupları olumlu ya da olumsuz etkileyebilir. Öğrencinin İngilizce öğreniminde motivasyonu en önemli etkilere biridir kuşkusuz...(İÖ2)” ÖÖS

Bir öğretmen, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin bireysel farklılıklarına hitap etmesi ve grup başarısına katkısı ile ilgili görüşünü şu şekilde ifade etmektedir:

“Bir sınıfta çok farklı özellikte ve karakterde öğrenci olduğundan tüm alanların bir arada olduğu etkili yöntem uygun olabilir. Her bir öğrencinin öğrenme yapısı farklı olduğundan birlikte işbirliğine dayalı yaptıkları çalışmalar öğrenmelerine olumlu katkı sağlayabilir. Bireysel başarıdan ziyade grup başarısı ön planda olacağından işbirliği içinde yapılan çalışmalar ve ürünler grupların performansını olumlu yönde etkileyecektir... (İÖ7)”

Bir öğretmen işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının teorik olarak ideal bir süreç olmasına rağmen, ortaöğretim öğrencilerinin işbirliği eğilimi göstermemesi ve motivasyon eksikliği nedeniyle pratikte beklenen başarıya ulaşamadığını düşünmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bu süreçte liderlik edebilecek yeterlilikte olmadığını ifade etmektedir:

Programın altyapısında somut bir pürüz bence yoktur. Sorunlu olan ögeler üstyapı konusunda vardır. Günümüz ortaöğretim öğrencileri işbirliği eğilimi sergilememekte ve işbirliği motivasyonu yaşatamamaktadır. Teoride herşeyimiz ideal, bilimsel ve mükemmeldir ama teori her şey değildir. İDÖY güzel ve anlamlı bir süreç ama burada yürümüyor. Öğretmenlerimiz de bu süreçte liderlik edecek yeterliliğe sahip değiller... (İÖ3)”

4.4.4. Değerlendirme Temasına İlişkin Bulgular

Tablo 4.11. Değerlendirme Temasına İlişkin Kodlar ve Frekanslar

Temalar	Kodlar	Frekans
Değerlendirme	Grup değerlendirme yöntemlerinin katkısı	3
	Bireysel değerlendirme yöntemlerinin uyumsuzluğu	2
	Sınıf mevcutlarının fazla olmasının değerlendirme üzerindeki olumsuz etkileri	3
	Fiziki koşulların değerlendirmeye uyumsuzluğu	2
	Ders kitaplarının değerlendirme yöntemlerine uyumsuzluğu	2
	Yazılı ve sözlü bireysel değerlendirmelerin zorlukları	2
	İşbirliğine dayalı değerlendirme yöntemlerinin etkileri	2

Tablo 4.11’de değerlendirme temasına ait oluşturulan kodlar görülmektedir. İngilizce öğretmenleri, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının ölçme ve değerlendirme süreçlerinde çeşitli zorluklara neden olabileceğini belirtmektedir. Ders süresinin yetersizliği, sınıf mevcutlarının fazlalığı ve ders kitaplarının yöntemle uyumsuzluğu, bu süreçlerin verimliliğini olumsuz etkileyen başlıca unsurlar arasında gösterilmektedir:

“...ölçme-değerlendirme için konuları da yetiştiremez...(İÖ3).

“...Dinleme, yazma derslerinde daha başarılı olmalarını sağlar. Ders kitapları olumsuz etkilemekte ölçme, değerlendirme olumsuz etkilemekte...(İÖ15)”

“...yazılı-sözlü gibi bireysel değerlendirmeler olumsuz yönde etkilenebilir. Değerlendirmelerin grup değerlendirmesi olması katkı sağlar...(İÖ22)”

“Sınıf mevcutlarının fazla olması, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının çıktılarının değerlendirme sürecindeki en büyük engeldir. (İÖ33)”

Yapılan betimsel analize göre öğretmenlerin görüşleri, “hedefler”, “içerik”, “öğrenme-öğretme süreçleri” ve “değerlendirme” olmak üzere dört ana tema altında toplanmıştır. Temalara ait kodların frekansları üzerinden yapılan analiz, öğretmenlerin özellikle içerik ve uygulama süreçlerine yönelik yaşadıkları deneyim ve gözlemlere dayanan görüşlerinin daha belirgin olduğunu göstermektedir. Hedefler teması çerçevesinde, öğretmenlerin önemli bir kısmı hedeflerin açık, anlaşılır ve öğrencilerin seviyesine uygun olarak belirlenmesinin işbirliğine dayalı öğrenme süreçlerinin başarısını etkileyen başlıca unsurlardan biri olduğunu ifade etmiştir. Hedeflerin öğrencilerin duyuşsal gelişimlerine hitap etmesi ve psikomotor becerileri desteklemesi, öğretmenler açısından oldukça önemli bulunmuştur. Ayrıca hedeflerin teknolojik araçlarla desteklenmesi de sıkça önerilmiştir. Bu ifadeler öğretmenlerin işbirliğine dayalı öğrenme yöntemine yönelik olumlu tutumlarını ve uygulamaya yönelik yapıcı bakış açılarını yansıtmaktadır.

İçerik teması öğretmen görüşlerinde en yoğun yer tutan temadır. Öğretmenler özellikle programın yoğunluğu, ders saatlerinin yetersizliği, konu sayısının fazlalığı, uzun ve karmaşık gramer yapıları ile kelime listelerinin öğrenciler ve öğretmenler üzerinde baskı oluşturduğunu ve bu durumun işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının uygulanmasını zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, bazı öğretmenler içeriklerin projelerle desteklenmesinin, konular arası ilişkilendirme yapılmasının ve ders kitaplarındaki grup çalışması etkinliklerinin öğrencilerin derse katılımını ve motivasyonunu artırdığını ifade etmişlerdir. Bu durum, içerikte

yer alan bazı uygulamaların yöntem açısından destekleyici nitelikte olduğunu ancak genel anlamda içerik düzenlemesinde iyileştirmeye ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Öğrenme-öğretme süreçleri teması kapsamında ise öğretmenler, işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrenci merkezli, etkileşimli ve sosyal becerileri destekleyici yapısına olumlu yaklaşmakta; ancak uygulamada karşılaşılan sınıf mevcudu fazlalığı, zaman yönetimi güçlüğü ve eşit katılım sorunları gibi engellere dikkat çekmektedirler. Akran öğrenimi, grup başarısını teşvik etme ve duyuşsal ve güdüleyici etkinliklerin süreçte önemli katkılar sağladığı ifade edilmiştir. Öğretmenler bu yöntemin, öğrencilerin daha aktif, kendini ifade edebilen, özgüveni yüksek bireyler olarak gelişmelerine olanak tanıdığını vurgulamaktadır.

Değerlendirme teması altında öğretmenlerin özellikle bireysel değerlendirme yöntemlerinin işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı ile örtüşmediği, bu yöntemlerin öğrencilerin katkılarını tam olarak yansıtamadığı yönünde eleştirileri bulunmaktadır. Grup değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin işbirliğini desteklemesi açısından faydalı bulunduğu; buna karşın, sınıf mevcudunun fazlalığı, fiziki koşulların yetersizliği ve ders kitaplarının değerlendirme araçlarıyla uyumsuzluğu gibi unsurların süreci olumsuz etkilediği dile getirilmiştir. Değerlendirme sürecinde karşılaşılan bu sorunlar, yöntemin bütüncül uygulanabilirliği açısından dikkatle ele alınması gereken alanları işaret etmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, bu sonuçların alanyazındaki diğer çalışma bulgularıyla karşılaştırılarak yapılan tartışma ve sonuçlara dayalı geliştirilen öneriler sunulmaktadır.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, öğretmen görüşlerine dayalı olarak 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programında işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının uygulanabilirliğini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın nicel ve nitel bulguları, büyük ölçüde birbiriyle örtüşmektedir. Nicel bulgulara ele alınan beceri boyutu, öğretmenlerin, işbirlikli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve öz düzenleme becerilerini geliştirmedeki uygulanabilirliğinin yüksek düzeyde olduğu yönündeki görüşlerini yansıtmaktadır. Özellikle öğretmenlerin hedeflerin açık ve anlaşılır olmasının öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını artırdığı ve işbirliğini teşvik ettiği yönündeki görüşleri, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının, beceri alt boyutunda uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin yüksek düzeyde olması ile uyumludur. Çalışmadan elde edilen öğretmen görüşlerinde, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımında yapılan etkinliklerin, öğrencilerin derse karşı ilgisini artırdığı, sosyal becerilerini geliştirdiği ve özellikle dil öğreniminde kalıcılığı desteklediği vurgulanmaktadır. Benzer şekilde, dinleme ve konuşma etkinliklerinin yaklaşımı destekleyici bir işlev gördüğü ve öğrencilerin işbirliği içinde daha kolay öğrenmesini sağladıkları da ifade edilmiştir. Ayrıca işbirlikli öğrenmenin avantajları arasında, pratik yapma, işbirliği ve akran öğrenimini teşvik etme, empati geliştirme, motivasyonu artırma, özgüven kazandırma ve aktif öğrenmeyi destekleme öne çıkmıştır. Memduhoğlu ve arkadaşları (2014), işbirlikli öğrenmenin öğrencileri etkileşim ve iletişime yönlendirdiğini ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunduğunu vurgulamışlardır. Aynı zamanda, alanyazından elde edilen bulgular, işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve öz düzenleme becerileri üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu göstermektedir (İsrail, 2007; Diker, 2019; Çetinkaya ve Durmuş, 2021).

Öğrenme alanları boyutu, öğretim programında yer alan konuların sınıflandırılması ve sistematik bir şekilde sunulmasının, işbirlikli öğrenme yaklaşımının öğrenme süreçlerini nasıl etkilediğini değerlendirmeyi hedeflemektedir. Çalışmadan elde edilen öğretmen görüşlerine göre, 9. Sınıf İngilizce dersi öğretim programlarının lise öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeyine her zaman uygun olmadığı ve içeriğin yoğunluğu nedeniyle öğretmenlerin

uygulamada zorluk yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmenler, yoğun içerik, zaman yetersizliği ve ders saatlerinin azlığının işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının uygulanabilirliğini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu görüşler, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının, öğrenme alanları alt boyutunda uygulanabilirliğinin görece daha düşük düzeyde olması ile örtüşmektedir. Sadıkoğlu vd. (2022) öğretim programındaki içerik yoğunluğunun, öğretmenlerin derslerinde yeni yöntemleri uygulamalarını engelleyen bir faktör olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler, kalabalık sınıf mevcutları, materyal eksikliği, fiziki koşulların yetersizliği ve zaman yönetimi gibi faktörlerin işbirlikli öğrenme yaklaşımının verimli biçimde uygulanmasını zorlaştırdığını ifade etmektedir. Özellikle sınıf içinde eşit katılımın sağlanamaması, bazı öğrencilerin gruplar içinde pasif kalması veya dışlanmış hissetmesi gibi sorunların da yöntemin etkinliğini sınırlayabileceği belirtilmiştir. Bunlara ek olarak bazı öğretmenler, öğrencilerin işbirliği konusunda yeterli motivasyona sahip olmadıklarını, grup çalışmasına karşı isteksizlik gösterdiklerini ve öğretmenlerin bu süreci yönetecek bilgi ve becerilerinin her zaman yeterli olmadığını ifade etmektedir. Doymuş ve Koç'un (2012) çalışması da işbirlikli öğrenme yaklaşımında öğrencilerin ders sürecine daha aktif katılımını sağlamak adına uygun sınıf koşullarının sağlanmasının gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Tunç ve Kozikoğlu'nun (2022) çalışmasında da bu bağlamda öğretmenlerin işbirlikli öğrenmeyi uygulamada yaşadığı güçlükler ele alınmış, özellikle yoğun içerik ve sınırlı ders saatleri gibi faktörlerin yaklaşımın uygulanabilirliğini olumsuz yönde etkileyebildiği ifade edilmiştir.

Etkinlik alt boyutu, öğretmenlerin işbirlikli öğrenme yaklaşımının sınıf içi ve dışı etkinliklere uygulanabilirliğini ifade etmektedir. Çalışmanın nicel bulgusu, öğretmen görüşlerinin, söz konusu yaklaşımın sınıf içi ve dışı etkinliklere uygulanabilirliğinin yüksek düzeyde olduğu yönündedir. Ancak öğretmenlerin derslerde işbirlikli öğrenme yaklaşımının etkin şekilde uygulanabilmesi için sınıf mevcudunun uygunluğu, materyal temini, öğrencilerin yaklaşıma aşina olması, ders saatlerinin artırılması, öğretmen hizmetiçi eğitimlerinin yapılması, sınıf ortamlarının düzenlenmesi ve gruplardaki öğrenci dinamiklerinin göz önüne alınması gerektiği yönündeki önerileri dikkati çekmektedir. Öğretmen görüşlerine göre, etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin yardımlaşma, atılganlık ve grup içinde sorumluluk alma gibi sosyal becerileri gelişmekte, bireysel başarıdan çok grup başarısına odaklanan bir öğrenme ortamı oluşturulmaktadır. Bu durum, özellikle düşük başarı düzeyine sahip öğrencilerin sürece aktif olarak katılım göstermesine olanak tanımakta ve akran öğrenimini desteklemektedir. Ayrıca öğretmen görüşlerinde, yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme, girişimcilik gibi üst düzey becerilerin geliştirilmesi açısından da işbirlikli etkinliklerin önemli katkılar sunduğu

belirtilmiştir. Bu bulgular, işbirlikli öğrenme yaklaşımının sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere uygulanabilirliğinin önemine vurgu yapmaktadır. İşbirlikli öğrenme etkinliklerinin uygulanması sonucunda, İngilizce dersinde öğrencilerin kaygı düzeylerinin azalması, derse yönelik olumlu tutum, sözcük dağarcığı gelişimi, eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerinin artışı gibi sonuçların da elde edildiği alanyazınla desteklenmektedir (Akçin, 2021; Kil ve Güngör, 2019; Topçu ve Gedikli, 2018).

İlişkilendirme alt boyutu, işbirlikli öğrenme yaklaşımının, ders içi ve dersler arası bağlantılar kurulduğunda öğrenme süreçlerine olan etkisine odaklanmaktadır. Öğretmen görüşleri, işbirlikli öğrenme yaklaşımının, ders içi ve dersler arası ilişkilendirme açısından uygulanabilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, konular arası bağ kurma ve anlamlı öğrenmenin sağlanmasında işbirlikli öğrenmenin güçlü bir araç olduğunu göstermektedir. Yabancı dil öğretimi, pek çok farklı disiplini içermesi nedeniyle disiplinler arası bir uygulamadır (Hancı Yanar, 2008). Öğretmen görüşleri de işbirlikli öğrenme yaklaşımının farklı derslerde konunun pekiştirilmesini sağlamaya yardımcı olduğu yönündedir. Örneğin, Kaya'nın (2022) çalışmasında, işbirlikli öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin farklı disiplinler arasında bağ kurmasını sağladığı, öğretmen görüşlerine dayalı olarak saptanmıştır.

Değerlendirme alt boyutu, öğretim programının getirdiği farklı değerlendirme yöntemlerinin işbirlikli öğrenme yaklaşımında kullanılma durumuna odaklanmaktadır. Öğretmen görüşleri, işbirlikli öğrenme yaklaşımının, farklı değerlendirme yöntemlerini destekleme açısından uygulanabilirliğinin ortalamanın üstünde bir düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Nitel bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğu, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının değerlendirme süreciyle genel anlamda uyumlu olduğunu ve öğrenci başarılarını farklı yönlerden ölçmeyi mümkün kıldığını ifade etmişlerdir. Özellikle performans ödevleri, grup çalışmaları ve ürün dosyaları gibi alternatif değerlendirme araçlarının bu yöntemle bütünleştiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri, bu bağlamda nicel verilerle örtüşmekte ve yaklaşımın değerlendirme süreçlerine katkı sağladığını desteklemektedir. Cihanoğlu (2008), işbirlikli öğrenme ortamlarında kullanılan alternatif değerlendirme yöntemlerinden öz-değerlendirme ve akran değerlendirmenin, geleneksel yöntemlere kıyasla daha etkili olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Olgun (2011), öz-değerlendirme ve akran değerlendirme etkinliklerinin dahil edildiği işbirlikli öğrenme etkinliklerinin, geleneksel sınıf içi öğretim uygulamalarına kıyasla akademik başarıyı artırmada daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Black ve Wiliam'ın (1998) çalışmasında, işbirlikli öğrenme yaklaşımında öz-değerlendirme ve akran değerlendirme yöntemlerinin kullanımının, öğrencilerin bilişsel süreçlerini geliştirdiği ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği ifade edilmiştir.

Araştırmanın bir diğer boyutunda, öğretmenlerin farklı demografik özelliklerine göre, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının uygulanabilirlik düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Buna göre, kadın öğretmenlerin, beceri, öğrenme alanları ve değerlendirme alt boyutlarındaki puan ortalamalarının erkek öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Ancak etkinlik ve ilişkilendirme alt boyutunda cinsiyete göre fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır. Erdoğan ve Yenilmez'in (2009) altıncı sınıf matematik öğretim programında işbirlikli öğrenme yaklaşımının uygulanabilirliğini inceledikleri çalışmada, kadın öğretmenlerin işbirlikli öğrenme yaklaşımına ilişkin olumlu tutumlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum kadın öğretmenlerin farklı öğretme-öğrenme yaklaşımlarına karşı daha açık olduklarını ve yenilikçi yaklaşımları derslerinde uygulama eğiliminde olduklarını düşündürülebilir.

Meslekteki hizmet süresi değişkenine göre, beceri, etkinlik ve değerlendirme alt boyutlarında, 1-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin puan ortalamalarının, 10 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Meslekte 1-10 yıl arasında hizmet süresine sahip öğretmenlerin, beceri, etkinlik ve değerlendirme alt boyutlarında daha yüksek puanlar alması, bu gruptaki öğretmenlerin yenilikçi öğretim yaklaşımlarına, lisans eğitimlerinin daha güncel olması nedeniyle daha yakın olmaları sebep gösterilebilir. Elde edilen sonuçlar, Mahmoudi ve Özkan'ın (2015) meslekte yeni olan öğretmenlerin, mesleki gelişim etkinliklerine ve yenilikçi yöntemlere yönelik olumlu algılarının daha fazla olduğunun vurgulandığı çalışmasıyla örtüşmektedir. Aynı şekilde çalışmada, daha uzun deneyime sahip öğretmenlerin bu tür yaklaşımlara daha az yatkın olduklarını vurgulamaktadır.

Mezun olunan kuruma göre öğretmen görüşlerinde hiçbir alt boyutta anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Mezun olunan kuruma göre alt boyutlarda anlamlı bir farklılık tespit edilmemesi, eğitim fakültesi ve fen-edebiyat fakültesi mezunlarının işbirlikli öğrenme yaklaşımlarını benzer şekilde algıladıklarını göstermektedir. Benzer şekilde, Dikmen ve Tuncer (2018) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının mesleki tutumları mezun olunan fakülte temelinde karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonuçları, mezun olunan fakültenin tutumlar üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

İşbirlikli öğrenmeyle ilgili hizmetiçi eğitim alma durumuna göre öğretmen görüşlerinde yalnızca beceri alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İşbirlikli öğrenmeyle ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin beceri alt boyutunda daha yüksek puanlar alması, bu tür eğitimlerin öğretmenlerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve diğer ders becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Ancak diğer alt boyutlarda anlamlı bir farkın tespit edilmemesi,

bu eğitimlerin sadece belirli becerilerle sınırlı kaldığını ve kapsamının genişletilmesi gerektiğini ortaya koyuyor olabilir. Saborit ve arkadaşlarının (2016) çalışması, öğretmenlerin işbirlikli öğrenme yöntemlerini daha etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için hizmetiçi eğitimlerin önemine dikkati çekmektedir.

Sürekli yayın izleme durumuna göre öğretmen görüşlerinde yalnızca öğrenme alanları alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Sürekli yayın izleme, öğretmenlerin işbirlikli öğrenme yaklaşımlarına dair yeni bilgi ve yöntemlere erişimini artırabilir, bu da özellikle öğrenme alanları alt boyutunda daha güçlü bir farkındalık ve uygulama yeteneği geliştirmelerine katkıda bulunabilir. İşbirlikli öğrenmenin uygulanabilirliği konusunda; yayınlar aracılığıyla edinilen bilgiler ya da pratik örnekler, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını zenginleştirebilir ve öğrencilerle daha etkili bir etkileşim kurmalarını sağlayabilir. Bulgular, medya teknolojilerinin dil öğretimi üzerindeki etkilerini inceleyen Ahmad'ın (2012) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Çalışmada, İngilizce öğretiminde medya teknolojilerinin doğru telaffuz ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde önemli etkisi olduğu, öğretmen rehberliğinin ise öğrenme süreçlerini daha etkin hale getirdiği belirtilmektedir. Benzer şekilde, sürekli yayın izleme alışkanlığı da öğretmenlerin öğrenme süreçlerinde güncel bilgiye erişimini kolaylaştırarak öğrenme alanında daha etkili uygulamalar gerçekleştirmelerine olanak sağlayabilir.

Araştırmada elde edilen bulgular, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programında büyük ölçüde uygulanabilir olduğunu ortaya koymuştur. Nicel bulgular, öğretmenlerin beceri, ilişkilendirme ve etkinlik alt boyutlarında yöntemi olumlu değerlendirdiğini göstermektedir. Nitel veriler, bu bulguları destekler nitelikte olup; öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştiği, derse katılımın arttığı ve dil öğreniminin daha kalıcı hale geldiği gözlemlenmiştir. Ancak öğretmenler, içerik yoğunluğu, zaman yetersizliği, materyal eksikliği ve sınıf mevcutlarının fazlalığı gibi uygulamaya dair sorunlara dikkat çekmiştir. Demografik değişkenler açısından kadın öğretmenler ve meslekte daha az deneyime sahip olanlar yaklaşımın uygulanabilirliğine daha olumlu yaklaşmaktadır. Hizmetiçi eğitimlerin etkisi sınırlı kalmakta, sürekli yayın izleme alışkanlığı olan öğretmenlerin belirli alt boyutlarda daha güçlü tutumlar geliştirdiği görülmektedir.

Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin 9. sınıf İngilizce öğretim programında işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının genel olarak uygulanabilir olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Nicel ve nitel veriler büyük ölçüde örtüşmekte; özellikle beceri, etkinlik, değerlendirme ve ilişkilendirme alt boyutlarında, yaklaşımın uygulanabilirliğine yönelik öğretmen görüşleri yüksek düzeyde olumlu bulunmuştur. Bununla

birlikte, öğrenme alanları boyutunda içerik yoğunluğu, zaman yetersizliği ve fiziki koşullar gibi faktörlerin uygulamayı zorlaştırdığı ifade edilmiştir. Demografik değişkenler açısından ise, cinsiyet, hizmet süresi, hizmet içi eğitim alma ve yayın takip etme durumlarına göre bazı alt boyutlarda anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin işbirlikli öğrenme yaklaşımını olumlu karşıladığını, ancak uygulamaya dönük bazı yapısal ve mesleki ihtiyaçların giderilmesi gerektiğini göstermektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Öğretmenlere, işbirlikli öğrenme yaklaşımında kullanılan tekniklerin sınıf ortamında uygulanabilirliğini artırmak için hizmetiçi eğitimler verilebilir.
2. Hizmetiçi eğitimler, kıdemli öğretmenlerin mevcut birikimlerini işbirlikli öğrenme kullanarak aktarabileceği uygulamalı çalışmalar içerebilir.
3. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim sürecinde öğrendiklerini sınıf ortamında etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için, okullarda uygulamalı atölye çalışmaları yapılabilir ve işbirlikli öğrenme ortamları oluşturulabilir.
4. Öğretmenlerin İngilizce makale, haber, çevrimiçi videolar vb. gibi sürekli yayınlara düzenli erişimini teşvik etmek amacıyla internet siteleri oluşturulabilir ve bu platformlarda güncel eğitim araştırmalarına ilişkin yayınlar paylaşılabilir.
5. İngilizce öğretmenlerine, hedef ve kazanımlara uygun öğrenme yaşantıları oluşturma konusunda rehberlik eden eğitimler düzenlenebilir. Bu programlarda, hedef ve kazanımların işbirlikli öğrenme yaklaşımı kullanılarak öğrenci seviyesine uygun şekilde uygulanması, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimi desteklemesi ve sürecin teknolojik araçlarla zenginleştirilmesine yönelik bilgiler sunulabilir.
6. Ders saatlerinin doğru yönetilmesi amacıyla, okul yönetimi tarafından önceden planlanmış etkinlik takvimleri oluşturulabilir. Öğrencilerin eşit katılımını artırmak amacıyla, bireysel rollerin net şekilde tanımlandığı görev tabanlı grup çalışmaları yaptırılabilir.
7. İşbirlikli öğrenmenin değerlendirme süreçlerini iyileştirmek için grup ve bireysel değerlendirme yöntemlerini birleştiren hibrit değerlendirme modelleri kullanılabilir. Grup çalışmalarında bireysel katkıyı da ölçebilen puanlama sistemleri oluşturulabilir.
8. Büyük sınıf mevcutlarında değerlendirme sürecini kolaylaştırmak amacıyla çevrimiçi materyallerden ve teknolojik değerlendirme araçlarından yararlanılabilir.

5.2.2. Gelecekte Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlere yönelik düzenlenen işbirlikli öğrenme eğitimlerinin sınıf içi uygulamalara etkisini inceleyen çalışmalar yapılabilir.
2. Lisans programlarındaki uygulamalı ders ve proje temelli çalışmaların öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenmeye yönelik farkındalık ve becerilerine etkilerini araştıran çalışmalar yapılabilir.
3. İşbirlikli öğrenme süreçlerinde çevrimiçi platformların ve teknolojik araçların kullanımının etkisini değerlendiren çalışmalar yapılabilir.
4. Sınıf mevcutlarının fazlalığını dengelemek amacıyla dönüşümlü çalışma yöntemlerinin ve hibrit değerlendirme modellerinin işbirlikli öğrenme süreçlerine etkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir.

5.2.3. Program Geliştiricilere Yönelik Öneriler

1. İşbirlikli öğrenme yönteminin daha etkili uygulanabilmesi için öğretim programlarındaki içerik yoğunluğu azaltılabilir ve ünite sayıları düzenlenebilir. Aynı zamanda İngilizce ders saatleri artırılabilir.
2. Öğretim programları, teknolojik araç ve materyal kullanımı önerileri ile zenginleştirilebilir.
3. Öğretim programlarında hibrit değerlendirme modellerine yer verilerek hem bireysel başarı hem de grup performansı ölçülebilir.
4. İngilizce öğretiminde, disiplinler arası bağ kurmaya yönelik içerikler geliştirilebilir.

5.2.4. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Öğretmenler, işbirlikli öğrenme yaklaşımını sınıflarında etkin bir şekilde uygulayabilmek için öğrenci seviyesine uygun roller belirleyebilir ve her öğrencinin eşit katılımını sağlayacak görev tabanlı grup çalışmaları yaptırabilir.
2. İngilizce öğretmenleri, sürekli yayınları takip ederek ve çevrimiçi kaynaklardan faydalanarak işbirlikli öğrenme gibi öğretim yaklaşımlarıyla ilgili birikimlerini artırabilir.
3. Öğretmenler, ders sürelerini daha verimli kullanmak amacıyla sınıfları gruplara bölüp, her grubu belirli zamanlarda dönüşümlü olarak çalıştırabilir; böylece küçük gruplarla daha etkili öğrenme ortamları oluşturulabilir.
4. İşbirlikli öğrenme sürecinde öğretmen, öğrencilerin teknolojik araçlarla dil becerilerini

geliştirmeye yönelik etkinliklere katılmaya teşvik edebilir.

5. Öğretmenler, İngilizce dersini diğer derslerle ilişkilendirerek, öğrencilerin mevcut hazırbulunuşluk düzeylerini artırabilir.
6. Öğretmenler; grup çalışmaları, akran geri bildirimi etkinlikleri ve işbirlikli projeler gibi etkinlikler tasarlayabilir.



KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme: Kuram, araştırma, uygulama*. (1.baskı). Uğurel.
- Açıkgöz, K. Ü. (2000). *Etkili öğrenme ve öğretme*. (2. baskı). Kanyılmaz.
- Açıkgöz, K. Ü. (2006). *Aktif öğrenme*. (11. baskı). Kanyılmaz.
- Aeni, Y. K. (2020). The use of Think Pair Share technique in teaching speaking. *Professional Journal of English Education*, 3(5), 570-576. <https://doi.org/10.22460/project.v3i5.p570-576>
- Ahmad, J. (2012). English language teaching (ELT) and integration of media technology. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 924-929. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.758>
- Akçin, Ş. N. (2021). *İngilizce dersinde işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerileri ile derse ilişkin tutumlarına etkisi* [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 89-100. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jlls/issue/9921/122834>
- Alagözlü, N. (2017). Türkiye’de İngilizce öğretmeni yetiştirme sorunları. *Türkbilig* (34), 241-248. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkbilig/issue/52832/697917>
- Alghamdi, R., & Gillies, R. (2013). The impact of cooperative learning in comparison to traditional learning (small groups) on EFL learners’ outcomes when learning English as a foreign language. *Asian Social Science*, 9(13), 19-27. <https://doi.org/10.5539/ass.v9n13p19>
- Altın, M., Saracaloğlu, A. S. (2018). İngilizce öğretimindeki ihtiyacımız nedir? Bir olgu bilim çalışması. *Journal of Language Education and Research*, 4(2), 137-159. <https://doi.org/10.31464/jlere.379358>
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum* (3.baskı). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203487563>

- Arisoy, B., & Tarım, K. (2013). İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal beceri düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 1–14. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7791/101936>
- Aronson, J. (2002). *Improving academic achievement: Impact of Psychological factors on Education*. Academic Press.
- Arslan, A. (2020). İşbirlikli öğrenme modelinin eğitim öğretim ortamlarında kullanımı. In A. Dönger (Ed.), *Eğitim bilimleri: Güncel araştırmalar ve yeni eğilimler*, 2, 42-63. <https://www.academia.edu/60022706>
- Arslan, A., & Engin, A. O. (2021). İşbirlikli öğretim yönteminin Türkçe dersinde akademik başarı, motivasyon ve öğrenme kalıcılığı üzerindeki etkisinin belirlenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 205-227. <https://doi.org/10.51725/etad.940163>
- Aslan Berzener, Ü. (2020). *The role of cooperative learning on learning English as a foreign language*. [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aslandağ Soylu, B. (2008). *İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme yaklaşımının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi*. [Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Atabay, E., & Demircioğlu, G. (2020). İşbirlikli öğrenme yönteminin yüksekokul öğrencilerinin muhasebe denetimi konularını anlamaları üzerine etkisi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 110-128. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cbayarsos/issue/53302/591634>
- Avcı, S., & Fer, S. (2004). Birleştirme II tekniği ile oluşturulan işbirliğine dayalı öğrenme ortamının öğrenciler üzerindeki etkisi: Kartal Mesleki Eğitim Merkezi'nde bir durum çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 29 (134). <https://www.researchgate.net/publication/285739284>
- Batdı, V. (2013). *İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin öğrencilerin öz-yeterlik becerileri, öz-düzenleme stratejileri, üstbiliş becerileri, motivasyonları ve akademik başarılarına etkisi*. [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Bayrakçeken, S., Doymuş, K., Doğan, A. (2015). *İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulanması*. (2. baskı). Pegem Akademi.
- Bayyurt, Y. (2012). *4+4+4 eğitim sisteminde erken yaşta yabancı dil eğitimi* [Bildiri]. Hacettepe Üniversitesi 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı, Ankara, Türkiye. <https://www.researchgate.net/publication/258112407>
- Becirovic, S. (2023). The relationship between cooperative learning, cultural intelligence, EFL motivation and students' performance: A structural equation modeling approach. *SAGE Open*, 13(4), 1–16. <https://doi.org/10.1177/21582440231208975>
- Bilgin, İ., Gelici, Ö. (2011). İşbirlikli öğrenme tekniklerinin tanıtımı ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 1(1), 40-70. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/adyuebd/issue/1372/16169>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-144. <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Houghton Mifflin Company.
- Bobbitt, F. (1924). *How to make a curriculum*. Riverside Press.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167. <https://doi.org/10.1080/713695728>
- Bölükbaş, F. (2014). Jigsaw-iv tekniğinin yabancı öğrencilerin türkçedeki temel zamanları öğrenmeleri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(3). 196-209. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/136955>
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5.baskı). Pearson Education.
- Büyükkantarcıoğlu, N. (2004). A sociolinguistic analysis of the present dimensions of English as a foreign language in Turkey. *International Journal of Sociology and Language*, 165, 33–58. <https://doi.org/10.1515/ijsl.2004.006>

- Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (29. Baskı). Pegem Akademi.
- Can Aran, Ö.; Yılmaz, N. D. (2021) İngilizce dersi akademik performansını etkileyen bireysel faktörler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 280-289. <https://doi.org/10.29000/rumelide.895790>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Caswell, H. L., & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum development*. American Book Company.
- Cihanoğlu, M. O. (2008). *Alternatif değerlendirme yaklaşımlarından öz ve akran değerlendirmenin işbirlikli öğrenme ortamlarında akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkileri*. [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çakır, A. (2017). Türkiye’de YÖK öncesi ve sonrası yabancı dil eğitimi. *Journal of Language Research*, 1(1), 1-18. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jlr/issue/33470/372426>
- Çapan, S. A. (2021). Problems in foreign language education in the turkish education system: pre-service teachers’ accounts. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 7(1), 397-419. <https://doi.org/10.32601/ejal.911469>
- Çaycı, B. & Demir, M. K. & Başaran, M., & Demir, M. (2007). Sosyal bilgiler dersinde işbirliğine dayalı öğrenme ile kavram öğretimi. *Kastamonu Education Journal*, 15(2), 619-630. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49102/626597>
- Çelik, S. & Aytın, K. & Bayram, E. (2013). Implementing cooperative learning in the language classroom: Opinions of Turkish teachers of English. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 1852-1859. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.263>
- Çetinkaya, S., & Durmuş, T. (2021). İşbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımına yönelik bir derleme çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 630–649. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2017564>
- De Vries, D. L. & Slavin, R. E. (1978). Teams-games-tournaments (TGT): Review of ten classroom experiments. *Journal of Research and Development in Education*, 12(1), 28-38. <https://eric.ed.gov/?id=EJ199081>

- Demircan, Ö. (1998). *Dünden bugüne Türkiye 'de yabancı dil*. Remzi.
- Demirel, M. (1993). Öğrenme stratejilerinin öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 17(88).
<https://educationandscience.ted.org.tr/article/view/202>
- Demirel, Ö. (2021). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (30. baskı). Pegem Akademi.
- Demirel, T. (2019). *Fen bilimleri öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme yaklaşımının uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Demirpolat, B.C. (2015). *Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: Sorunlar ve çözüm önerileri*. Seta.
- Demirtaş, F. (2008). *İşbirlikli öğrenmede birleştirme I tekniğinin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine ilişkin tutumların etkisi* [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Deniz, J. (2020). Gagne'nin öğretim kuramı temelinde yapılandırılmış piyano derslerinde işbirlikli öğrenme yaklaşımının işlevselliği. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(31), 4097-4137.
<https://doi.org/10.26466/opus.680488>
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.
- Diker, H. (2019). *İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi: Afyonkarahisar Sinanpaşa ilçesi örneği* [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Dikmen, M., Tuncer, M. (2018). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Harran Maarif Dergisi*, 3(1), 24-38.
<https://doi.org/10.22596/2018.0301.24.38>
- Dirlikli, M. (2015). *İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin çemberin analitik incelenmesi konusunda akademik başarıya, kalıcılığa etkisi ve sınıf içi yansımaları* [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Doğan, C. (2012). *Sistemik yabancı dil öğretim yaklaşımı ve yöntemleri*. Ensar Neşriyat.
- Doğançay-Aktuna, S., Kızıltepe, Z. (2005). English in Turkey. *World Englishes*, 24(2), 253–265. <https://doi.org/10.1111/j.0883-2919.2005.00409.x>
- Doğru, M., & Ünlü, S. (2012). Jigsaw IV tekniği kullanımının fen öğretiminde öğrencilerin motivasyon, fen kaygısı ve akademik başarılarına etkisi. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 2(2), 57-66. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mjh/issue/83221/1433469>
- Doll, R. C. (1996). *Curriculum improvement: Decision making and process*. Allyn & Bacon.
- Doolittle, P. E. (1997). Vygotsky's zone of proximal development as a theoretical foundation for cooperative learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, 8(1), 83–103. <https://eric.ed.gov/?id=EJ577702>
- Doymuş, K. (2007). Effects of a cooperative learning strategy on teaching and learning phases of matter and one-component phase diagrams. *Journal of Chemical Education*, 84(11), 1857–1860. <https://doi.org/10.1021/ed084p1857>
- Doymuş, K., & Koç, Y. (2012). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modelini sınıftaki uygulaması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 174–183. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47945/606604>
- Doymuş, K., Şimşek, Ü., Şimşek, U. (2005). İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme: I. İşbirlikçi öğrenme yöntemi ve yöntemle ilgili çalışmalar. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 59–83. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erziefd/issue/5995/79776>
- Erdoğan, F., & Yenilmez, K. (2009). The investigation of the teachers' views about the implementation of the cooperative learning method in the sixth grade mathematics curricula regarding several variables. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 42(1), 241-262. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001146
- Evin Gencel, İ. (2013). Öğretmenlerin öğretim stilleri tercihleri: Türkiye-ABD karşılaştırması. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 635–648. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.5182>
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5.baskı). Teachers College Press.

- Genç, M., & Şahin, F. (2015). The effects of cooperative learning on attitude and achievement. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 9(1), 375–396. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/39925>
- Gilakjani, A. P. (2021). A review of the literature on the integration of technology into English language teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, 12(1), 45-56. <https://doi.org/10.17507/jltr.1201.05>
- Gillies, R. M. (2007). Cooperative learning: Integrating theory and practice. Sage.
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39-54. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Gömleksiz, M. (1993). *Kübaşık öğrenme yöntemi ve geleneksel yöntemin demokratik tutum ve erişkiye etkisi* [Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2019). *Teaching and researching reading* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315726274>
- Güçlü, M., & Uçar, S. (2019, Haziran). *Türkiye’de İngilizce öğrenimi ve öğretimi konusunda yaşanan sorunlar üzerine genel bir değerlendirme* [Bildiri sunumu]. ERPA International Language Education Congress, Sakarya, Türkiye.
- Güneş, B. (2009). *1945–1980 Arası Türkiye’de İngilizce Eğitimi*. [Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Gürsoy, E., Korkmaz, Ş. Ç., & Damar, E. A. (2013). Foreign language teaching within 4+4+4 education system in Turkey: Language teachers' voices. *Eurasian Journal of Educational Research*, (53/A), 59–74. <https://www.researchgate.net/publication/290162270>
- Güvendir, E. (2017). Göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 74–94. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/27739/294699>

- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7. baskı). Pearson.
<https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=1841396>
- Hamurcu, G. C., & Orman, P. (2023). Sınıf iklimi ve tutumun İngilizce ders başarısı üzerine etkisi: Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf öğretim Programı Üzerine Bir İnceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(88), 1533-1545.
<https://doi.org/10.17755/esosder.1264682>
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4. baskı). Pearson Education.
- Hedeen, T. (2003). The Reverse Jigsaw: A process of cooperative learning and discussion. *Teaching Sociology*, 31(3), 325–332. <https://doi.org/10.2307/3211330>
- Holliday, D. C. (2000). *The development of Jigsaw IV in a secondary social studies classroom* ERIC Document Number: ED447045. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447045.pdf>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hyland, K. (2019). *Second language writing* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor?. *Journal Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/jlls/issue/9929/122850>
- İleri, Y. E., Selvi, M. & Köse, M. (2020). The Effect of A Cooperative Learning Approach on Academic Success in Science Education: A Meta-Analysis Study. *Ihlara Journal of Educational Research*, 5(1), 51-84.
<https://www.researchgate.net/publication/343906647>
- İsrail, E. (2007). *Özdüzenleme eğitimi, fen başarısı ve özyeterlilik* [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- İstifci, İ., & Kaya, Z. (2011). Collaborative learning in teaching a second language through the internet. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 12(4), 88–96.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/tojde/issue/16906/176297>

- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Johnson, D. W. & Johnson, T. & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. University of Minnesota.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Allyn and Bacon.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into practice*, 38(2), 67-73. <https://www.researchgate.net/publication/243775553>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 95–105. <https://doi.org/10.1080/02188790220220110>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1998). *Cooperation in the classroom*. Interaction Book Co.
- Johnson, D.W., Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Co.
- Kaddoura, M. (2013). Think pair share: A teaching learning strategy to enhance students' critical thinking. *Educational Research Quarterly*, 36(4), 3-24. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1061947>
- Kagan, S. (1985). *Co-op co-op. Learning to cooperate, cooperating to learn*, 437–452. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-3650-9_16
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. Kagan Publishing.
- Karaca, B. (2018). *A study of Turkey's primary and middle school English curricula: Teachers' and program designers' perceptions* [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Kartal, Ş., & Özbek, R. (2016). İşbirlikli öğrenme tekniklerinden ÖTBB tekniğiyle işlenen İngilizce dersine ilişkin öğrenci görüşleri. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 2(2), 85–106. <https://doi.org/10.29228/jilses.299098>
- Kartal, Ş., & Özbek, R. (2017). İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına ve başarılarına etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 796-820. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.30227-326598>
- Katamba, C. V., & Samuel, S. (2017). Improving student's reading comprehension ability Using Jigsaw 1 technique. *Acuity: Journal of English Language Pedagogy, Literature and Culture*, 2(2), 82-102. <https://doi.org/10.35974/acuity.v2i2.613>
- Kaya, A. (2022). *Ortaöğretim İngilizce derslerinde işbirlikli öğrenme yaklaşımının kullanılmasına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kaya, C., & Gökalp, M. (2021). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin 6. Sınıf Matematik Dersi Cebirsel İfadeler Konusunda Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(20), 186-198. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejedus/issue/65989/927703>
- Kayabaşı, Y. (2012). Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile bunları tercih etme nedenleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(27), 45-65. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/baunsobed/issue/50194/646294>
- Kerimoğlu, E., Eminoğlu Küçüktepe, S. (2024). 2018 İngilizce dersi 8. sınıf öğretim programının CIPP modeli kullanılarak değerlendirilmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 38(3), 626–653. <https://doi.org/10.33308/26674874.2024383796>
- Kılınç, A. (2014). *İşbirlikli öğrenme yönteminin (Jigsaw tekniği) asitler ve bazlar konusunda öğrenci başarısına etkisi ve öğrenci görüşleri*. [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Kırkgöz, Y. (2008). A case study of teachers' implementation of curriculum innovation in English language teaching in Turkish primary education. *Teaching and Teacher Education*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.007>
- Kırkgöz, Y. (2010). Teaching English to young learners: An overview. Y. Kırkgöz (Ed.), *Handbook for teaching foreign languages to young learners in primary schools* içinde (s. 23–41). Anı.
- Kıl, G. (2019). 6. sınıf yabancı dil (İngilizce) dersinde işbirlikli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirmelerine ve derse yönelik tutumlarına etkisi [Yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Knight, G. P., & Bohlmeier, E. M. (1990). Cooperative learning and achievement: Methods for assessing causal mechanisms. In S. Sharan (Ed.), *Cooperative learning: Theory and research* içinde (s. 1–22). Praeger.
- Koç, E. (2018). Exploring collaborative learning with a focus on group activities in EFL classrooms. *İnönü University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 19(3), 582–597. <https://doi.org/10.17679/inuefd.385741>
- Koç, N. (2019). Güncellenen 9. sınıf İngilizce öğretim programının eski programla öğretmen görüşlerine göre karşılaştırılması [Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Koç, Y. (2009). Termokimya ve kimyasal kinetik konularının öğretiminde uygulanan jigsaw ve grup araştırması tekniklerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Koçak, R. (2008). The effects of cooperative learning on psychological and social traits among undergraduate students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36(6), 771–782. <https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.6.771>
- Kolaç, E. (2008). Çoklu zekâ temelli işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının ilk okuma öğretiminde uygulanabilirliği [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Kökoğlu, H. (2024). Çevrim içi yabancı dil derslerinde pedagojik yaklaşımların kullanılabilirliği: aktif, işbirlikçi ve proje tabanlı öğrenme yöntemleri ile çoklu zekâ kuramı ve beyin temelli öğrenme. *Uluslararası Toplumsal Bilimler Dergisi*, 8(1), 99-119. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/toplumsalbilimler/issue/83936/1439867>
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Küçüktepe, C., Küçüktepe, S. E., & Baykın, Y. (2014). İkinci sınıf İngilizce dersi ve programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 55-78. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuhayefd/issue/8801/110013>
- Madden, N. A. (1986). Reading instruction in the mainstream: A cooperative learning approach. Report No. 5. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED297261.pdf>
- Maden, A. (2019). Birlikte soralım birlikte öğrenelim tekniğinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazım ve noktalama başarısına etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 55-71. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.446629>
- Maden, S. (2011). Takım oyun turnuva tekniğinin yazım kuralları ve işaretleri eğitiminde kullanımı. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 52-66. <https://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/8015/105267>
- Mahmoudi, M., & Özkan, A. (2015). Exploring experienced and novice teachers' perceptions about professional development activities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 57-64. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.487>
- Manning M.L. & Lucking R. (1991). The what, why, and how of cooperative learning, *The Social Studies*, 82(3), 120-124. <https://doi.org/10.1080/00377996.1991.9958320>
- Marzano, R. J., Norford, J. S., & D'Arcangelo, M. (2003). *What works in schools: Translating research into action* [Video program kılavuzu]. Association for Supervision and Curriculum Development. <https://eric.ed.gov/?id=ED474629>

- Memduhoğlu, H. B., Çiftçi, S., & Özok, H. İ. (2014). İşbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretimindeki önemine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 1–14. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2014.14.2-5000091525>
- Mutlu Bayraktar, D., Camnalbur, M. (2018). İşbirlikli öğrenmenin akademik başarı üzerine etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 1149-1172. <https://doi.org/10.15869/itobiad.378623>
- Nasanlı Kalender, Ş., Muçu, M., Elgörmüş, Y., Tırak, S., Elgörmüş, A. ve Köylü, Y., (2023). İşbirlikli öğrenme yaklaşımının akademik başarıya etkisi üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların incelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 10(5), 1400-1413. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3321024>
- Nathan, E., & Lee, C. K. (2004). Using structured academic controversies in the social studies classroom. *Teaching and Learning*, 25(2), 171-188. <https://hdl.handle.net/10497/336>
- Newmann, F. M., & Thompson, J. A. (1987). *Effects of cooperative learning on achievement in secondary schools: A summary of research*. University of Wisconsin.
- Ning, H. (2013). The impact of cooperative learning on English as a foreign language tertiary learners' social skills. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 41(4), 557-567. <https://doi.org/10.2224/sbp.2013.41.4.557>
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Ocak, D., Küçükilhan, B. (2015). İşbirliğine dayalı öğrenci takımları-başarı bölümleri (ÖTBB) tekniğinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 17-40. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.70411>
- Okumuş, S. (2020). Argümantasyon destekli işbirlikli öğrenme modelinin akademik başarıya, eleştirel düşünme eğilimine ve sosyobilimsel konulara yönelik tutuma etkisi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 39(2), 269-293. <https://doi.org/10.7822/omuefd.570419>

- Okumuş, S., Öztürk, B., Koç, Y., Çavdar, O., Aydoğdu, S. (2013). İşbirlikli öğrenme modeli ve iyi bir eğitim için yedi ilkenin sınıfta birlikte uygulanması. *Ekev Akademi Dergisi*, (57), 493-502. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosekev/issue/71342/1147102>
- Okur Akçay, N., Doymuş, K. (2012). Kuvvet ve hareket konularının grup araştırması ve birlikte öğrenme teknikleri ile uygulanmasının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 109–123. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebader/issue/44650/554626>
- Olğun, M. (2011). *İlköğretim 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde öz ve akran değerlendirme uygulamalarının yer aldığı işbirlikli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin başarı, tutum ve bilişüstü becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Orakcı, Ş. (2021). Türkiye’de ayrılıp birleşme tekniğine ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi (2010-2020). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(31), 252-276. <https://doi.org/10.35675/befdergi.642806>
- Oral, Yasemin (2010): Türkiye’de yabancı dil eğitimi politikaları bağlamında İngilizce: Eleştirel bir çalışma, *Alternatif Eğitim e-Dergisi*. Yayın Kurulu. <https://www.academia.edu/1625275>
- Öner, S. (2022). İşbirlikli öğrenme yönteminin coğrafya dersinde kullanılması: Konu jigsawı uyarlaması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 781-821. <https://doi.org/10.29299/kefad.874524>
- Özdemir, V. (2012). *Türkiye’de İngilizce öğretmen ve İngilizce öğretmeni yetiştirmenin tarihi* [Doktora tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özkal, N. (2000). *İşbirlikli öğrenmenin sosyal bilgilere ilişkin benlik kavramı, tutum, akademik başarı üzerindeki etkileri*. [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, G., & Kalyoncu, N. (2018). The effect of cooperative learning on students’ anxiety and achievement in musical ear training lessons. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 9(4), 365–375. <https://doi.org/10.21031/epod.411010>

- Palabıyık, M., Oral, B. (2022). Yabancı dil öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi - International Journal of Social Sciences Academy*, 4(9), 639-654. <https://doi.org/10.47994/usbad.1091987>
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3.baskı). Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2. baskı). Cambridge University Press.
- Robertson, K. (2006). *Increase student interaction with "think-pair-shares" and "circle chats"*. Colorin.
- Saborit, J. A. P., Fernández-Río, J., Cecchini Estrada, J. A., Méndez-Giménez, A., & Alonso, D. M. (2016). Teachers' attitude and perception towards cooperative learning implementation: Influence of continuing training. *Teaching and Teacher Education*, 59, 438–445. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.020>
- Sadıkoğlu, M., Demirel, T., & Hastürk, G. (2022). Fen bilimleri öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme yaklaşımının uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri. *International Journal of Active Learning*, 7(1), 1-22. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijal/issue/70606/1056403>
- Sarıçoban, G., Sarıçoban, A. (2012). Atatürk and the history of foreign language education. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 8(1), 24-49. <https://doi.org/10.17263/JLLS.11021>
- Schiro, M. S. (2008). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. Sage.
- Schwab, J. J. (1973). The practical: A language for curriculum. *School Review*, 81(4), 501-522. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.809152>
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Gazi Kitabevi.
- Sever Serezli, E., Akyol, H. (2024). İş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin sosyal becerilere etkisine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi*

Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(2), 884–907. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1353273>

Sevim, O., Varışoğlu, B. (2015). Akademik çelişki tekniğinin Türkçe öğretmeni adaylarının kavram öğrenme başarılarına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 229-247. <https://doi.org/10.17556/jef.23848>

Shapiro, S. (1993). Strategies that create a positive classroom climate. *The Clearing House*, 67(2), 91-97. <https://www.jstor.org/stable/30188756>

Sharan, S. (1994). *Handbook of cooperative learning methods*. Westport, CT: Praeger.

Sharan, Y., & Sharan, S. (1990). *Group Investigation expands cooperative learning*. Educational Leadership, 47(4), 17–21. <https://www.researchgate.net/publication/234687465>

Slavin, R. E. (1978). Student teams and achievement divisions. *Journal of Research and Development in Education*, 12(1), 39–49.

Slavin, R. E. (1978). *Using student team learning*. John Hopkins University.

Slavin, R. E. (1982) *Cooperative learning: Student teams. What research says to the teacher*. National Education Association Professional Library. <https://eric.ed.gov/?id=ED222489>

Slavin, R. E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94(3), 429–445. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.94.3.429>

Slavin, R. E. (1985). An introduction to cooperative learning research. *Learning to cooperate, cooperating to learn* (s. 5-15) içinde. Springer US.

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2. baskı). Allyn and Bacon.

Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21(1), 43–69. <https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0004>

- Slavin, R. E. (2011). Instruction based on cooperative learning. R. E. Mayer & P. A. Alexander (Ed.), *Handbook of research on learning and instruction* (ss. 344–360) içinde. Routledge.
- Slavin, R. E., Madden, N., Farnish, A. M. & Stevens, R. E. (1995). *Cooperative integrated reading and composition: A brief overview*. Johns Hopkins University.
- Solak, E., & Bayar, A. (2015). Current challenges in English language learning in Turkish EFL context. *Participatory Educational Research*, 2(1), 106-115. <https://doi.org/10.17275/per.15.09.2.1>
- Soner, O. (2007). Türkiye’de yabancı dil eğitiminin dünü bugünü. *Öneri Dergisi*, 7(28), 397- 404. <https://doi.org/10.14783/maruoneri.684553>
- Stahl, R. J. (1994). *Cooperative learning in social studies: A handbook for teachers*. Addison-Wesley Publishing.
- Stiggins, R. J. (2002). *Assessment crisis: The absence of assessment for learning*. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-765. <https://doi.org/10.1177/003172170208301010>
- Sucuoğlu, H. (2003). *İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin yükleme, edim ve strateji kullanımı üzerindeki etkileri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntüleri* [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Suna, Y. & Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye’de yabancı dil öğrenme-öğretme problemine ilişkin yapılan çalışmaların derlemesi, *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 7-24. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.916712>
- Şahin, E., Maden, S., Kardaş, M., Şahin, A. (2014). Noktalama İşaretlerinin Öğretiminde Grup Araştırması Tekniğinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 257-268. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19555/208670>
- Şahin, K. (2018, Aralık). *Türkiye’de yabancı dil öğretimi, sorunlar ve çözüm yolları* [Bildiri sunumu]. X. Ulusal Öğretmen Sempozyumu, İstanbul, Türkiye.

- Şimşek, Ü., Doymuş, K., Şimşek, U. (2008). İşbirlikli öğrenme yöntemi üzerine derleme çalışması: II. İşbirlikli öğrenme yönteminin sınıf ortamında uygulanması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 123-142. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erziefd/issue/6003/80054>
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Ortaöğretim kurumları İngilizce dersi (9, 10, 11, 12. sınıflar) öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *İngilizce dersi öğretim programı (2–8. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt Brace & World.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5. baskı). Pearson Education.
- Taşçı, S. (2023). A comprehensive study on the problems of English language teaching in Turkey: Reflections from pre-service ELT teachers. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1656-1672. <https://doi.org/10.24315/tred.1174706>
- Teyfur, M., & Teyfur, E. (2021). Ortaöğretim öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme uygulamaları sürecinde karşılaştıkları sorunlar (İzmir/Bornova örneği). *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 1(51), 133–150. <https://doi.org/10.17498/kdeniz.960189>
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Pearson Education.
- Tokur Üner, B., & Aşılıoğlu, B. (2022). İngilizce öğretiminde ölçme değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosekev/issue/71371/1147452>
- Topçu Gedikli, E. (2018). *İşbirliğine dayalı konuşma etkinlikleri ile İngilizce sınıf kaygısının azaltılması ve derse yönelik tutumların geliştirilmesi üzerine bir eylem araştırması* [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass/Wiley.

- Tunç, M., & Kozikoğlu, İ. (2022). İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (40), 37–71. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.990267>
- Turaçoğlu, İ. (2011). Öğretmen adaylarının grup araştırması tekniğine yönelik öz değerlendirmeleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(31), 39-47. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25120/265256>
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Uğurlu, S. (2023). *Ortaöğretim İngilizce öğretim programı kazanımlarının Bloom taksonomisi bilgi türleri ve bilişsel süreç basamakları açısından değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Uz, Ö. (2009). *Programlı öğretim ile işbirlikli öğrenme yaklaşımının 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve fen tutumuna etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yaman, İ. (2018). Türkiye’de İngilizce Öğrenmek: Zorluklar ve Fırsatlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(11), 161-175. <https://doi.org/10.29000/rumelide.417491>
- Yavuz, O., & Arslan, A. (2018). *Cooperative learning in acquisition of the English language skills*. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 591-600. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.3.591>
- Yeşilyurt, E. (2019). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi: Tüm teknikleri kapsayıcı bir derleme çalışması. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14(4), 1941-1970. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.23449>
- Yılayaz, Ö., & Aksoy, Ş. B. (2020). 7. sınıf fen ve teknoloji dersi “insan ve çevre” ünitesinin işbirlikli öğrenme modeliyle öğretiminin öğrenci başarısına etkisi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 194-207. <https://doi.org/10.33907/turkjes.724374>
- Yıldız, E., & Arıcı, N. Ü. (2021). The effect of different cooperative learning methods on laboratory activities of science teacher candidates. *The Turkish Online Journal of*

Educational Technology – TOJET, 20(2), 116–126.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1304898.pdf>

Yıldız, H., & Korkmazgil, S. (2021). İngilizce öğretmenlerinin İngilizce dersi eğitim programına ilişkin algılarının metaforlar yoluyla incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 60, 302–330.
<https://doi.org/10.21764/maeuefd.916712>

Yıldız, V. (1999). İşbirlikli öğrenme ile geleneksel öğrenme grupları arasındaki farklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(17).
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7822/102806>

Yılmaz Güngör, Z. (2011). Birleştirme-II tekniğinin Fransızca okuma dersinde öğrenilen sözcükleri hatırd tutmaya etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(4), 75-84. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deusosbil/issue/4626/63110>

Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B., & Bümen, N. (2017). Son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları üzerine bir analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 702-737. <https://doi.org/10.12984/egeefd.305922>

Yüksel, S. (2017). *Scratch programı öğretiminde ayrılıp birleşme tekniği kullanımının öğrencilerin derse yönelik tutumuna akademik başarısına ve kalıcılığa etkisi* [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Zorlu, F. (2020). İşbirlikli öğrenme modelinin uzaktan eğitim ortamlarında uygulanmasına yönelik fen bilgisi öğretmen adaylarının görüş ve önerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(14), 219-232.
<https://doi.org/10.20860/ijoses.835074>

Görüşler	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Karşıyım
1.İşbirliği içindeki öğrencilerin etkileşimleri sonucu zengin zihinsel aktivitelerin oluşması, kazandırılması hedeflenen ortak becerilerin (Eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, girişimcilik, bilgi teknolojisi kullanımı vb.) kazanılmasını sağlar.	5	4	3	2	1
2.Kazandırılması hedeflenen alana özgü becerilerin gelişimi konuların ~~İDÖY~~ ile işlenmesiyle sağlanır.	5	4	3	2	1
3.İşbirliğine dayalı grup çalışmaları, kazandırılması hedeflenen ~~duygusal~~ özelliklerin gelişimine olumlu katkı sağlar.	5	4	3	2	1
4.İşbirliğine dayalı grup başarısının sağlanması için çalışan öğrenciler, kazandırılması hedeflenen öz düzenleme becerilerini (Kendini motive eder, hedeflere ulaşmada kendini yönlendirir, istenenleri zamanında ve düzenli yapar, çalışmalarında temizlik, düzen, özen ve verimlilik gösterir) kazanır.	5	4	3	2	1
5.Öğretim programıyla kazandırılması hedeflenen ~~psikomotor~~ becerileri işbirliğine dayalı grup çalışmalarında her seviyedeki öğrenci kazanır.	5	4	3	2	1
6.Konuların öğrenme alanlarına dayalı olarak sınıflandırılması İDÖY ile bu konuların daha kısa sürede ve sistematik olarak öğretimini sağlar.	5	4	3	2	1
7.Öğrenci sayısı fazla olan sınıflarda sınıf-okul içi etkinlikler İDÖY ile tüm öğrencilerin aktif katılımıyla gerçekleştirilir.	5	4	3	2	1
8. Sınıfın fiziki düzenlemesi yapılarak sınıf içi etkinlikler İDÖY ile daha verimli gerçekleştirilir.	5	4	3	2	1
9.Okul dışı etkinliklerin işbirlikçi gruplarca yapılması lise yaş grubundaki öğrencilerin işbirliğine dayalı etkileşim kurmalarını teşvik edici yöndedir.	5	4	3	2	1
10.Ders içi ilişkilendirme etkinliklerinin İDÖY ile gerçekleştirilmesi gruplardaki önkoşul bilgileri yetersiz öğrencilerin öğrenmelerine olumlu katkı sağlar.	5	4	3	2	1
11.Diğer derslerle ilişkilendirme etkinliklerinin İDÖY ile yapılması öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlar.	5	4	3	2	1
12.Öğretim programındaki ara disiplinlerle (Afet eğitimi ve güvenli yaşam, girişimcilik, insan hakları ve vatandaşlık, kariyer bilinci geliştirme, özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma, sağlık kültürü, spor kültürü ve olimpik eğitim) ilişkilendirme etkinlikleri öğrencilerin işbirliği içinde sosyalleşmelerini teşvik edici yöndedir.	5	4	3	2	1
13.Mevcut öğretim programının getirdiği projeye dayalı değerlendirme öğrencilerin işbirliği içinde çalışarak yaratıcılıklarının gelişimine olumlu katkı sağlar.	5	4	3	2	1
14.Projelerin işbirliği içinde grup olarak yapılması sonucu, süreç ve ürünü değerlendirme geleneksel yöntemle göre daha kolaydır.	5	4	3	2	1
15.Mevcut öğretim programının getirdiği performans ödevine dayalı değerlendirme öğrencilerin işbirliği içinde, öğrendikleri becerileri uygulamalarına olanak sağlar.	5	4	3	2	1
16.Mevcut öğretim programının getirdiği sınıf içi etkinliğe dayalı değerlendirmenin işbirliğine dayalı gruba yapılması gruptaki öğrencilerin öğrenme deneyimlerine daha çok katılmalarını sağlar.	5	4	3	2	1
17.Mevcut öğretim programının getirdiği ürün dosyasına dayalı değerlendirme işbirliğine dayalı etkinliklerin daha düzenli gerçekleşmesini sağlar.	5	4	3	2	1
18.İşbirliğine dayalı gruplarda mevcut öğretim programına göre yapılan yazılı sınava dayalı değerlendirme sonuçları daha başarılıdır.	5	4	3	2	1

Ölçek İzni



Selenay Cansu Aytekin

16 Eyl 2024 Pzt 20:06



Alıcı:

Merhaba hocam,

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. İzniniz olursa geliştirdiğiniz Öğretmen Görüşleri Belirleme Veri Toplama Aracı nı tezimde kullanmak amaçlı İngilizce dersine uyarlamak istiyorum. Ölçek maddelerinin uyarlama için uygun olduğunu düşündüm. Sizin için de uygunsa ölçeğinizi kullanmak ve İngilizce dersine uyarlamak istiyorum. İyi çalışmalar.

Fatma erdoğan

16 Eyl 2024 Pzt 20:10



Merhaba selenay, hangi çalışmamdaki ölçekten bahsediyorsun, açıklar mısın? . Selenay Cansu Aytekin

şunları yazdı (1...

Selenay Cansu Aytekin

16 Eyl 2024 Pzt 20:11



Yüksek lisans tezinizdeki 6. sınıf Matematik öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri ölçeğiniz hocam. Fatma erdoğan .

Fatma erdoğan

16 Eyl 2024 Pzt 21:54



Alıcı: ben ▼

Merhaba selenay, ölçeği kullanabilirsin



EK-2. Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 09.10.2024-1034323



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 09.10.2024

TOPLANTI SAYISI : 19

KARAR SAYISI : 403

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Miray DAĞYAR**'ın danışmanlığını, **Selenay Cansu AYTEKİN**'in araştırmacılığını üstlendiği, "*9. Sınıf İngilizce Öğretim Programında İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*" konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucaya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

Üye
Prof.
Ceren HEPYÜCEL

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5543&eD=BSC2360BC2&eS=1034323>

EK-3. İntihal Raporu

9. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMINDA İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME YAKLAŞIMININ UYGULANABİLİRLİĞİNİN İNCELENMESİ

ORJİNALLİK RAPORU

% 14	% 12	% 11	% 4
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 3
2	Submitted to Akdeniz University Öğrenci Ödevi	% 1
3	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	% 1
4	earsiv.atauni.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
5	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	<% 1
6	www.erpacongress.com İnternet Kaynağı	<% 1
7	acikerisim.akdeniz.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<% 1
8	dspace.akdeniz.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1

EK-4. MEB Uygulama İzni



**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ**



Başvuru No: MEB.TT.2024.003089

T.C. Kimlik No: 13*****96

Adı Soyadı: SELENAY CANSU AYTEKİN

Araştırmacının Adı: 9. Sınıf İngilizce Öğretim Programında İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Veri Toplama Aracının Başlığı: Öğretmen Görüşleri Belirleme Veri Toplama Aracı

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 28.10.2024

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 28.10.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
ANTALYA	Anadolu Lisesi	Aksu Anadolu Lisesi	751249
ANTALYA	Anadolu Lisesi	Süleyman Erten Anadolu Lisesi	767209
ANTALYA	Fen Lisesi	Aksu Fen Lisesi	758088
ANTALYA	İmam Hatip Lisesi	Aksu Vali Ertokuş Bey Anadolu İmam Hatip Lisesi	748529
ANTALYA	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Aksu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	762250
ANTALYA	Anadolu Lisesi	Çağlayan Anadolu Lisesi	750713
ANTALYA	Anadolu Lisesi	Metin Çiviler Anadolu Lisesi	750714
ANTALYA	Anadolu Lisesi	Varsak Anadolu Lisesi	761431
ANTALYA	Anadolu Lisesi	Şehit Muhittin Talha Çalışkan Anadolu Lisesi	761447

Doğrulama Kodu: beba972b508fa34d0613f485b79e9095529d848f44d59639f44a61ed68e12592
Doğrulama Adresi: arastirmaizninleri.meb.gov.tr/belge-dogrula





**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ**



Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
ANTALYA	Anadolu Lisesi	Toros Anadolu Lisesi	765063
ANTALYA	Anadolu Lisesi	Gülveren Anadolu Lisesi	765265
ANTALYA	Anadolu Lisesi	Akdeniz Sanayi Sitesi Anadolu Lisesi	767196
ANTALYA	Anadolu Lisesi	Atatürk Anadolu Lisesi	969476
ANTALYA	Anadolu Lisesi	Nevzat Saygan-Levent Saygan Anadolu Lisesi	969704
ANTALYA	Anadolu Lisesi	Kepez Şehit Celal Özcan Anadolu Lisesi	972765
ANTALYA	Anadolu Lisesi	Karatay Anadolu Lisesi	974832
ANTALYA	Fen Lisesi	Antalya Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Fen Lisesi	763646
ANTALYA	İmam Hatip Lisesi	Hacı Ekrem-Şerife Yazaroğlu Anadolu İmam Hatip Lisesi	751705
ANTALYA	İmam Hatip Lisesi	Şehit Çetin Çakmak Anadolu İmam Hatip Lisesi	751782
ANTALYA	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Amine Hatun Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	758161
ANTALYA	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Kepez Mahmut Celalettin Ökten Anadolu İmam Hatip Lisesi	760618
ANTALYA	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Kepez Sütçüler Anadolu İmam Hatip Lisesi	762155
ANTALYA	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Kepez Gıyaseddin Keyhüsrev Anadolu İmam Hatip Lisesi	763600
ANTALYA	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Prof. Dr. Raşit Küçük Anadolu İmam Hatip Lisesi	765346
ANTALYA	Spor Lisesi	Antalya Spor Lisesi	762659
ANTALYA	Sosyal Bilimler Lisesi	Neriman-Erol Yılmaz Sosyal Bilimler Lisesi	765379
ANTALYA	Anadolu Meslek Programı	Düden Mesleki ve Teknik	767816

Doğrulama Kodu: beba972b508fa34d0613f485b79e9095529d848f44d59639f44a61ed68e12592
Doğrulama Adresi: arastirmaizninleri.meb.gov.tr/belge-dogrula





**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ**



Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
		Anadolu Lisesi	
ANTALYA	Anadolu Meslek Programı	Gülşen - Mehmet Fehmi Diktaş Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	768313
ANTALYA	Anadolu Meslek Programı	Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	967477
ANTALYA	Anadolu Meslek Programı	Kepez Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	967548
ANTALYA	Anadolu Meslek Programı	İsmet İnönü Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	969677
ANTALYA	Anadolu Meslek Programı	Nazime Baki Saatçioğlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	969919
ANTALYA	Anadolu Meslek Programı	Hızır Reis Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	969928
ANTALYA	Anadolu Meslek Programı	Hüsnüye Özdilek Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	972714
ANTALYA	Anadolu Meslek Programı	Prof. Dr. Tuğgeneral Cevdet Demirkol-Ayhan Demirkol Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	973194
ANTALYA	Anadolu Meslek Programı	Şehit Özcan Şenol Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	973217
ANTALYA	Çok Programlı Anadolu Lisesi	Ayten Çağırın Çok Programlı Anadolu Lisesi	764957
ANTALYA	Çok Programlı Anadolu Lisesi	Şehit Ömer Dikmen Çok Programlı Anadolu Lisesi	764958
ANTALYA	Güzel Sanatlar Lisesi	Antalya Ticaret ve Sanayi Odası Güzel Sanatlar Lisesi	751980
ANTALYA	Anadolu Lisesi	Mustafa Ayten Aydın Anadolu Lisesi	750710
ANTALYA	Anadolu Lisesi	Döşemealtı Halil Akyüz Anadolu Lisesi	970972
ANTALYA	Fen Lisesi	Yusuf Ziya Öner Fen Lisesi	969475

Doğrulama Kodu: beba972b508fa34d0613f485b79e9095529d848f44d59639f44a61ed68e12592
Doğrulama Adresi: arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula





T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİN BELGESİ



Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
ANTALYA	İmam Hatip Lisesi	Döşemealtı Anadolu İmam Hatip Lisesi	748799
ANTALYA	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Şehit Volkan Canöz Anadolu İmam Hatip Lisesi	752153
ANTALYA	Sosyal Bilimler Lisesi	Antalya Erünal Sosyal Bilimler Lisesi	959464
ANTALYA	Anadolu Meslek Programı	Yeşilbayır Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	959918
ANTALYA	Anadolu Meslek Programı	Döşemealtı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	970647
ANTALYA	Anadolu Meslek Programı	Emine İlhan Kadam Kız Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	970914
ANTALYA	Anadolu Lisesi	75. Yıl Cumhuriyet Anadolu Lisesi	750722
ANTALYA	Anadolu Lisesi	Muratpaşa Anadolu Lisesi	750723
ANTALYA	Anadolu Lisesi	Saime Salih Konca Anadolu Lisesi	750724
ANTALYA	Anadolu Lisesi	Yavuz Selim Anadolu Lisesi	750725
ANTALYA	Anadolu Lisesi	Şehit Serkan Çölkesen Anadolu Lisesi	757197
ANTALYA	Anadolu Lisesi	Levent Aydın Anadolu Lisesi	959456
ANTALYA	Anadolu Lisesi	Antalya Lisesi	959457
ANTALYA	Anadolu Lisesi	Gazi Anadolu Lisesi	959458
ANTALYA	Anadolu Lisesi	Aldemir- Atilla Konuk Anadolu Lisesi	959459
ANTALYA	Anadolu Lisesi	Hacı Malike Mehmet Bileydi Anadolu Lisesi	959460
ANTALYA	Anadolu Lisesi	Adem-Tolunay Anadolu Lisesi	959461

Doğrulama Kodu: beba972b508fa34d0613f485b79e9095529d848f44d59639f44a61ed68e12592
Doğrulama Adresi: arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula





T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ



Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
ANTALYA	Anadolu Lisesi	Metin-Nuran Çakallıklı Anadolu Lisesi	969462
ANTALYA	Anadolu Lisesi	Antalya Anadolu Lisesi	969463
ANTALYA	Anadolu Lisesi	Muratpaşa Türk Telekom Anadolu Lisesi	972199
ANTALYA	Anadolu Lisesi	Şehit Yasin Kurt Anadolu Lisesi	974831
ANTALYA	İmam Hatip Lisesi	Antalya Anadolu İmam Hatip Lisesi	967610
ANTALYA	İmam Hatip Lisesi	Hacı Dudu- Mehmet Gebizli Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	974570
ANTALYA	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Şehit Muhammet Oğuz Kılınç Anadolu İmam Hatip Lisesi	762156
ANTALYA	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Mevlana Anadolu İmam Hatip Lisesi	765109
ANTALYA	Anadolu Meslek Programı	Necati Dölen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	751351
ANTALYA	Anadolu Meslek Programı	Muratpaşa Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	764955
ANTALYA	Anadolu Meslek Programı	Antalya Barosu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	969523
ANTALYA	Anadolu Meslek Programı	Falez Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	969917
ANTALYA	Anadolu Meslek Programı	Antalya Ticaret Borsası Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	969922
ANTALYA	Anadolu Meslek Programı	Şehit Serkan Çölkesen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	969926
ANTALYA	Anadolu Meslek Programı	Antalya Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	970149
ANTALYA	Anadolu Meslek Programı	Tez-Tur Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	970151

Doğrulama Kodu: beba972b508fa34d0613f485b79e9095529d848f44d59639f44a61ed68e12592
Doğrulama Adresi: arastirmaizninleri.meb.gov.tr/belge-dogrula





**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ**



Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
ANTALYA	Anadolu Lisesi	Akdeniz Anadolu Lisesi	750715
ANTALYA	Anadolu Lisesi	Konyaaltı Anadolu Lisesi	750716
ANTALYA	Anadolu Lisesi	Muhittin Mustafa Böcek Anadolu Lisesi	759956
ANTALYA	Anadolu Lisesi	Bahtılı Anadolu Lisesi	767199
ANTALYA	Anadolu Lisesi	Dr. İlhami Tankut Anadolu Lisesi	970134
ANTALYA	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Hayme Ana Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	761169
ANTALYA	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Konyaaltı Çankırı Anadolu İmam Hatip Lisesi	762252
ANTALYA	Anadolu Meslek Programı	Konyaaltı Bahtılı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	752269
ANTALYA	Anadolu Meslek Programı	Konyaaltı Mehmet Zeki Balcı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	758325
ANTALYA	Anadolu Meslek Programı	Fettah Tamince Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	972709

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Doğrulama Kodu: beba972b508fa34d0613f485b79e9095529d848f44d59639f44a61ed68e12592
Doğrulama Adresi: arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula



EK-5. ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Selenay Cansu AYTEKİN

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi - İngilizce Öğretmenliği

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce



EK-6. BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

☒ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐ Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir. Tezimin/Raporumun 1 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Selenay Cansu AYTEKİN