



T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

LİSE 3 İNGİLİZCE DERSİNDE İŞBİRLİKLİ ÖĞRENMENİN
ÖĞRENCİLERİN ELEŞTİREL VE YANSITICI DÜŞÜNME
BECERİLERİ İLE DERSE İLİŞKİN TUTUMLARINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şeyda Nur AKÇİN (CEVİZ)

Malatya-2021

T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

LİSE 3 İNGİLİZCE DERSİNDE İŞBİRLİKLİ ÖĞRENMENİN
ÖĞRENCİLERİN ELEŞTİREL VE YANSITICI DÜŞÜNME
BECERİLERİ İLE DERSE İLİŞKİN TUTUMLARINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şeyda Nur AKÇİN (CEVİZ)

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK

Malatya 2021

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK'ün danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **Lise 3 İngilizce Dersinde İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünme Becerileri ile Derse ilişkin Tutumlarına Etkisi** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Şeyda Nur AKÇİN (CEVİZ)

ÖN SÖZ

Yüksek lisans sürecimin her aşamasında değerli görüş ve önerileriyle araştırmanın doğru bir şekilde yürümesini sağlayan, yapıcı eleştirileriyle yol gösteren ve beni motive eden danışman hocam Doç. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK' e çok teşekkür ederim.

Tez sürecimde bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım hocalarım Prof. Dr. Süleyman Nihat ŞAD'a, Doç. Dr. Mustafa AKDAĞ'a ve Doç. Dr. İsmail ŞAN' a teşekkürü borç bilirim. Tez savunmamda görev alarak katkılar sağlayan değerli jüri üyeleri Doç. Dr. H. Gülhan KARSAK ve Dr. Öğr. Üyesi F. Özge MAVİŞ SEVİM' e çok teşekkür ederim. Akademik konularda desteklerini aldığım, eleştirileriyle ve yardımlarıyla araştırmamın biçimlenmesinde katkısı olan değerli hocalarım Doç. Dr. Bilal GENÇ'e, Dr. Öğr. Üyesi Ebru Melek KOÇ'a, Öğr. Gör. Dr. Volkan DARMAZ'a ve Doç. Dr. Engin GÜRPINAR'a çok teşekkür ederim. Araştırmamda desteklerini esirgemeyen öğretmen arkadaşlarım Öğr. Gör. Yılmaz KILAVUZ ve Öğr. Gör. Ümit YAKAR 'a çok teşekkür ederim.

Araştırmam boyunca her zaman bana destek olan Nuran ÇALIŞ TOKTANIŞ'a, uygulama yaptığım okulun müdür ve müdür yardımcılara ve çalışmama katılan öğretmen ve öğrencilere çok teşekkür ederim.

Araştırmamın her aşamasında maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen, her zaman yanımda olan, bana inanan sevgili annem Emine CEVİZ ve sevgili babam Öğr. Gör. Oktay CEVİZ'e, değerli kardeşim Ahmet CEVİZ'e ve kıymetli eşim Mehmet Emin AKÇİN'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Şeyda Nur AKÇİN (CEVİZ)

ÖZET

LİSE 3 İNGİLİZCE DERSİNDE İŞBİRLİKLİ ÖĞRENMENİN ÖĞRENCİLERİN ELEŞTİREL VE YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİ İLE DERSE İLİŞKİN TUTUMLARINA ETKİSİ

AKÇİN (CEVİZ), Şeyda Nur
Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK

Mayıs, 2021, XIII+ 107 sayfa

Bu çalışmanın amacı, lise 3 İngilizce dersinde işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerileri ile derse ilişkin tutumlarına etkisini belirlemektir. Bu araştırmada, nicel ve nitel araştırma desenlerinin bir arada olduğu karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Nitel boyutunda ise olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Malatya ili Yeşilyurt ilçesindeki X Lisesi 3. sınıflarından olasılığa dayalı seçkisiz örneklemeyle seçilen 25'i deney, 25'i kontrol grubunda olmak üzere toplam 50 öğrenciden oluşmaktadır. Nitel boyutta ise; deney grubundan 16 öğrenci gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler istatistik paket programıyla analiz edilmiştir. Grupların ön test-son test puanlarını karşılaştırmak üzere bağımsız gruplar t-testi; deney ve kontrol grubunun kendi içindeki karşılaştırma için bağımlı gruplarda t-testi kullanılmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test eleştirel düşünme puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin son test yansıtıcı düşünme ve tutum puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarından yüksek olmasına rağmen bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Genel olarak işbirlikli öğrenmenin dersi daha eğlenceli hale getirdiği, öğrencilerin derste kendini daha rahat hissettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: *İşbirlikli Öğrenme, İngilizce dersi, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, İngilizce dersine ilişkin tutum.*

ABSTRACT

THE EFFECT OF COOPERATIVE LEARNING ON STUDENTS' CRITICAL AND REFLECTIVE THINKING SKILLS AND ATTITUDES TOWARDS HIGH SCHOOL 3RD GRADE ENGLISH LESSON

AKÇİN (CEVİZ), Şeyda Nur
M.S., Inonu University, Institute of Educational Sciences
Curriculum and Instruction

Advisor: Associate Prof. Oğuz GÜRBÜZTÜRK
May, 2021, XIII+107 pages

The aim of this study is to determine the effect of cooperative learning on students' critical and reflective thinking skills and attitudes towards high school 3rd grade English lesson. In this study, mixed method, which combines quantitative and qualitative research designs, was used. In the quantitative dimension of the study, quasi-experimental design with pretest-posttest control group was used. In the qualitative dimension, phenomenology design was used. The study group of the research consists of 50 students, 25 of which are experimental and 25 of them are in the control group, selected by random sampling based on probability from the 3th grade of X High School in Yeşilyurt district of Malatya province in the 2018-2019 academic year. In qualitative dimension; 16 students from the experimental group were determined on a voluntary basis. The data obtained from the scales applied to the experimental and control groups as pre-test and post-test were analyzed with a statistical package program. Independent Samples t-test to compare the pre-test and post-test scores of the groups; Paired Samples t-test was used for comparison within the experimental and control groups. Qualitative data were analyzed using content analysis method. A significant difference was found between the post-test critical thinking scores of the experimental and control group students. Although the post-test reflective thinking and attitude scores of the experimental group students were higher than the scores of the students in the control group, it was observed that this difference was not statistically significant. In general, it was concluded that cooperative learning made the lesson more enjoyable and students felt more comfortable in the lesson.

Keywords: *Cooperative learning, English lesson, critical thinking, reflective thinking, attitudes towards English lesson.*

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	ii
ONUR SÖZÜ	iii
ÖN SÖZ.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
TABLolar LİSTESİ	xi
KISALTMALAR	xiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Problemi.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	10
1.5. Araştırmanın Varsayımları	10
1.6. Tanımlar	10
BÖLÜM II	12
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	12
2.1. Kuramsal Bilgiler.....	12
2.1.1. İngilizce Öğretimi	12
2.1.2. İşbirlikli Öğrenme	14
2.1.2.1. İşbirlikli Öğrenmenin Gerçekleşmesi İçin Gerekli Koşullar	16
2.1.2.2. İşbirlikli Öğrenmeye Bağlı Teknikler.....	20
2.1.2.3. İşbirlikli Öğrenmenin Etkililiği	23
2.1.2.4. İşbirlikli Öğrenmede Öğretmenin ve Öğrencinin Rolü	24

2.1.2.5. İşbirlikli Öğrenmenin İngilizce Derslerindeki Rolü	25
2.1.2.6. İşbirlikli Öğrenmenin Üst Biliş Becerilerindeki Rolü	27
2.1.3. Eleştirel Düşünme Becerisi	27
2.1.3.1. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri.....	29
2.1.3.2. Eleştirel Düşünmeyi Engelleyen Faktörler	30
2.1.4. Yansıtıcı Düşünme Becerisi	31
2.1.4.1. Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Geliştirilmesi	32
2.1.4.2. Yansıtıcı Düşünmeyi Engelleyen Etmenler.....	34
2.2. İlgili Araştırmalar	35
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	35
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	38
BÖLÜM III.....	42
YÖNTEM	42
3.1. Araştırmanın Modeli	42
3.2. Çalışma Grubu	43
3.3. Deneysel İşlemler	45
3.4. Veri Toplama Araçları	46
3.4.1. Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği	47
3.4.2. Yansıtıcı Düşünme Ölçeği	47
3.4.3. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	48
3.4.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	49
3.5. Verilerin Toplanması	50
3.6. Verilerin Analizi	51
BÖLÜM IV	55
BULGULAR VE YORUM	55

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	55
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	57
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	59
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	62
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	65
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	66
4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	68
BÖLÜM V	71
SONUÇ VE ÖNERİLER	71
5.1. Sonuçlar	71
5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	71
5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	72
5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	72
5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	73
5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	74
5.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	75
5.1.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	75
5.2. Öneriler	76
5.2.1. Araştırmadan Elde Edilen Sonuçlara Yönelik Öneriler	76
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	77
KAYNAKÇA	79
EKLER	93
EK 1: Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği	94
EK 2: Yansıtıcı Düşünme Ölçeği.....	95
EK 3: İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	96

EK 4: Görüşme Formu.....	97
EK 5: Valilik Onayı	99
EK 6: Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği İzni	100
EK 7: Yansıtıcı Düşünme Ölçeği İzni	101
EK 8: Tutum Ölçeği İzni	102
EK 9: Deney Grubuna İlişkin Günlük Plan	103
EK 10: İşbirliğine Dayalı Öğrenme Kontrol Listesi	106
EK 11: Bireysel Değerlendirme Formu	107



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1	Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıflarına göre karne not ortalamaları	43
Tablo 2	Deney ve Kontrol Grubunun Ön test, Eleştirel Düşünme, Yansıtıcı Düşünme ve Tutum Puan Ortalamasına ilişkin t-testi ve Mann Whitney U testi Sonuçları....	44
Tablo 3	Deney Grubu ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete göre Dağılımı	45
Tablo 4	Deneyisel İşlemler.....	46
Tablo 5	Deney Grubu için Eleştirel Düşünme, Yansıtıcı Düşünme ve Tutum Ön Test Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve Shapiro Wilk Testi Analiz Sonucu	51
Tablo 6	Kontrol Grubu için Eleştirel Düşünme, Yansıtıcı Düşünme ve Tutum Ön Test Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve Shapiro Wilk Testi Analiz Sonucu	52
Tablo 7	Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test, Eleştirel Düşünme Puan Ortalamasına ilişkin t-testi Sonuçları	55
Tablo 8	Kontrol Grubunun Ön Test ve Son test, Yansıtıcı Düşünme Puan Ortalamasına ilişkin t-testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	56
Tablo 9	Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test, Tutum Puan Ortalamasına ilişkin t-testi Sonuçları	57
Tablo 10	Deney Grubunun Ön Test ve Son Test, Eleştirel Düşünme Puan Ortalamasına ilişkin t-testi Sonuçları	57
Tablo 11	Deney Grubunun Ön Test ve Son Test, Yansıtıcı Düşünme Puan Ortalamasına ilişkin t-testi Sonuçları	58
Tablo 12	Deney Grubunun Ön Test ve Son Test, Tutum Puan Ortalamasına ilişkin t-testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testi Sonuçları	59
Tablo 13	Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Son test, Eleştirel Düşünme Becerileri Puan Ortalamasına ilişkin t-testi Sonuçları.....	60
Tablo 14	Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Son Test, Yansıtıcı Düşünme Puan Ortalamasına ilişkin t-testi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları	60
Tablo 15	Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Son Test, Tutum Puan Ortalamasına ilişkin t-testi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları	61

Tablo 16 Öğrencilerin İngilizce Dersinde İşbirlikli Öğrenme Etkinliklerine ilişkin Olumlu Görüşleri	62
Tablo 17 Öğrencilerin İngilizce Dersinde İşbirlikli Öğrenme Etkinliklerine ilişkin Olumsuz Görüşleri	64
Tablo 18 Öğrencilerin İşbirlikli Öğrenme Etkinlikleriyle İşlenen İngilizce Dersinde Karşılaştıkları Sorunlara ilişkin Görüşleri	65
Tablo 19 Öğrencilerin İşbirlikli Öğrenme Etkinlikleriyle İşlenen İngilizce Dersinde Karşılaştıkları Sorunları Çözme Yollarına ilişkin Görüşleri	67
Tablo 20 Öğrencilerin İngilizce Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımının Daha Etkili ve Verimli Kullanılmasına ilişkin Görüşleri.....	69

KISALTMALAR

CEFR	: Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi
İÖ	: İşbirlikli Öğrenme
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ÖTBB	: Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri
YDÖ	: Yansıtıcı Düşünme Ölçeği



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve varsayımları ile tanımlar yer almaktadır.

1.1. Araştırmanın Problemi

Bir milleti oluşturan en değerli unsurlardan biri dildir. Toplulukların dilleri, yaşam biçimlerini, kültürlerini, örf ve adetlerini önemli ölçüde etkilemektedir. Günümüzde, birçok farklı toplum ve bu toplumlara ait birçok dil bulunmaktadır. Topluluklar arasındaki iletişim imkânları da her geçen gün artmaktadır. Artan bu iletişim imkânları bir ülkede bulunanların başka ülkelerdeki insanlara kolayca ulaşmasını sağlamakta, buna karşılık farklı dil yapıları iletişimde zorlukların yaşanmasına sebep olmaktadır. Kendi dili ile iletişim kurmakta zorlanan bireyler için başka ülkelerin dillerini öğrenme ihtiyacı neredeyse zorunlu hale gelmiştir. Çünkü iletişimin hayati unsuru olan dil, dünyada her anlamda bağlantı kurmanın ve bu bağlantıyı sürekli hale getirmenin yolu haline gelmiştir.

Modern yaşamdaki değişimler, bütün toplulukların dünyaya açılması ve topluluklar arası etkileşimlerin artması sonucunu doğurmuştur. Ülkeler arasındaki insan hareketliliği sebebiyle topluluklar dünyaya açılmış, aynı dili konuşmayan bireylerin iletişim içerisinde olduğu topluluğun dilini öğrenmesini zorunlu bir gereksinim haline getirmiştir. Bu gereksinim dün önemli olduğu kadar bugün de önemini korumakta, üstelik bu gereksinim ve önem her geçen gün daha da artmaktadır. (Demircan, 1990; Kocaman, 1983: 379; Aslandağ Soylu, 2008: 35).

Hızla gelişen teknoloji ve insanların onun göz ardı edilemez sonuçlarına ayak uydurma ihtiyacı son yıllarda İngilizcenin önemini arttırmıştır. İşletme, ekonomi, politika ve eğitim gibi alanlarda İngilizce gerekli görülmektedir (Üçok Atasoy, 2019: 1).

20. yüzyıldan 21. yüzyıla gelindiğinde, eğitimde; küreselleşme, çok dilli ve çok kültürlü olma, hayat boyu öğrenme, öğretim yerine öğrenme veya öğrenen merkezli eğitim gibi hususlar önem arz etmeye başlamıştır (Oktay, 2010: 5).

İngilizce bilmek, çağdaşlığın ölçütlerinden biri olarak da kabul görmektedir (Er, 2006: 2). Ülkemizde de Cumhuriyetin ilanı ile hür demokratik bir rejim benimsenmiş, bu sebeple de dış ilişkilerinde bu rejimi benimseyen ülkelerle ilişkiler kurulmuş, çağdaş

uygarlık seviyesine ulaşmak amaç edinilmiştir (Demirel, 2016). Bu doğrultuda ekonomik, siyasal, tarihsel, kültürel, alandaki gelişmeler, ülkemizde de İngilizce öğrenmeyi zorunlu kılmıştır. Bu zorunluluk öğretim programlarımıza da yansımış ve 2013-2014 öğretim yılında ilköğretim ikinci sınıftan itibaren İngilizce dersleri verilmeye başlanmıştır. İlköğretim 5. sınıflarda da İngilizce ağırlıklı eğitim pilot uygulamaları devam etmekte, İngilizce bilenlerin sayısını arttırmak amaçlanmaktadır (MEB, 2017). Görüldüğü üzere okullarımızda İngilizce öğretimi için ciddi emek harcanmaktadır.

İngilizce öğretiminin daha etkin hale getirilebilmesi ve İngilizce öğretim programlarının daha işlevsel olması için eğitim kurumlarının, öğretme-öğrenme sürecinde çağdaş eğitim teknolojilerine yer vermesi gerekmektedir (Yaşar, 1990: 91). İngilizce öğretiminde Türkiye’de kullanılan programlar, İngilizce öğretmenlerin uyguladığı yöntemler, kullanılan araç-gereçler ve İngilizce eğitiminin ekonomik yönünün olumsuz etkileri ile İngilizce eğitiminde beklenen netice henüz elde edilememiştir. Fakat İngilizcenin öğretimi için yeni ve etkililiği kanıtlanmış programlar da kullanılmaya başlanmıştır (Arslan ve Akbarov, 2010: 189).

İngilizce öğretiminde, öğretim materyallerinin içeriğini, öğretim yöntemi seçimini veya ideal öğretmeni, anadili İngilizce olan modellere dayandırmaya gerek yoktur. Bunun yerine, İngilizcenin öğretildiği her ülke, yerel bağlama uygun öğretim içeriği ve yöntemleri seçerek dili sahiplenmelidir (McKay, 2003:145). İngilizce öğretiminde izlenecek yolun, kullanılacak materyallerin, Türkiye’nin ihtiyaçları doğrultusunda belirlenmesi ve İngilizce öğretiminde Türkiye’ye uygun öğretim yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir.

Türkiye’de İngilizcenin öğrenilememesinin nedeni en başta yerel İngilizce öğretim yöntemimizin ve programımızın olmamasıdır. Diğer nedenler ise İngilizce öğretmeni yetiştirmedeki eksiklikler, yanlışlar, öğrencileri değerlendirirken kullanılan yanlış yöntemler, öğrencilerin İngilizce kullanma fırsatı bulamaması, öğrenmek için motive olamaması ve yeterince zaman ayırmamasıdır (Suna ve Durmuşçelebi, 2013: 21).

Etkili iletişimsel yeterliliğin eksikliği, Türkiye’deki İngilizce derslerinde birçok öğrencinin sorunu olmaya devam etmektedir. Türkiye’de, İngilizce eğitimi bağlamında, dilbilgisi yapılarının öğretilmesine ve değerlendirilmesine çok fazla odaklanılarak dilbilgisi yeterliliğine öncelik verildiği sıklıkla belirtilir. Bu sorunun üstesinden gelmek için 9.-12. sınıflar İngilizce öğretim programı, işlevleri ve dört dil becerisini bütünsel bir şekilde ele

olarak ve "Nasıl" a odaklanarak, İngilizce derslerinde iletişimsel yeterliliğin tüm yönlerini dikkate alacak şekilde tasarlanmıştır (MEB, 2018: 5). Yeni öğretim programı ile birlikte İngilizce derslerinde konuşma becerilerinin geliştirilmesi ön plana çıkarılmaya çalışılmıştır.

Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesinin (CEFR) pedagojik ilkelerine uygun olarak tasarlanan ‘9-12. Sınıflar İngilizce Öğretim Programı’nın dil yeterlilik seviyeleri A1, A2 (Temel Kullanıcılar) ve B1, B2 (Bağımsız Kullanıcılar) olarak belirlenmiştir (MEB, 2018). CEFR, kapsamlı bir şekilde, dil öğrenenlerin neler yapmayı öğrenmeleri gerektiğini açıklamaktadır. Dili iletişim kurmak amacıyla kullanmak için öğrencilerin hangi bilgi ve becerileri geliştirmek zorunda olduklarına değinmektedir (Council of Europe, 2001: 1-30). Eylem odaklı bir yaklaşım benimsenmiştir çünkü bu öğretim programında İngilizce bir dersten ziyade bir iletişim aracı olarak görülmektedir. Bu öğretim programının temel amacı, İngilizce öğrenenleri kendi kendini yöneten İngilizce kullanıcıları olmaları için teşvik edici, motive edici ve eğlenceli öğrenme ortamlarına çekmektir. Öğretim programının hedeflerine ulaşmak için, yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin işbirliği yapması büyük önem taşımaktadır (MEB, 2018: 4). Bu doğrultuda, İngilizce derslerinde eğlenceli ve motive edici bir öğrenme ortamı, öğrencilere çeşitli öğretim yöntemleri ile sunulabilir ve öğrencilerin derste birbirleriyle iletişimlerini artırılarak İngilizce kullanıcıları olmaları yolunda bir adım atmaları sağlanabilir.

Lise üç İngilizce derslerinde öğrencilerin Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesine göre B1, B2 yeterliliğinde olması beklenmektedir. İletişimsel yeterlilik için iletişimsel etkinlikler, oyunlar ve grup çalışması programda yer almaktadır (MEB, 2018). Bu etkinliklere ek olarak, işbirlikli öğrenme yöntemi de iletişimsel hedefler doğrultusunda İngilizce derslerinde karşılıklı etkileşimi sağlayarak öğrencilerin İngilizceyi kullanmalarını ve konuşma becerilerini geliştirmelerini kolaylaştırabilir.

Buna ek olarak, 9-12. Sınıflar İngilizce Öğretim Programında öğrenciler arasında rekabetten çok işbirliği teşvik edilmektedir. Öğrenciler işbirliğine dayalı dil etkinliklerine katılmaya motive edilmektedir (MEB, 2018). İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme öğrencilere iletişim kurmaları için yeni ortamlar yaratmaktadır. Dil öğreniminde hem doğuştan gelen özelliklerin hem de sonradan kazanılan deneyimlerin etkili olduğu söylenebilir (Bozavlı, 2012: 31-40). Dolayısıyla öğrencilerin İngilizce derslerinde işbirlikli

öğrenme ile İngilizceyi kullanma deneyimlerinin arttırılması dil edinimine olumlu katkılar sağlayabilir.

Öğrencilerin ortak hedefler için diğer öğrenciler ile birlikte çalışmaları öğrenme adına daha verimli olabilmektedir. İşbirlikli öğrenme, ortak değer ve ortak hedef gibi unsurları okul hayatının günlük yapısına yerleştirmenin en kolay ve en etkili yolu olabilmektedir (Johnson ve Johnson, 2011). İşbirlikli öğrenme, öğrenci merkezli, eğitmen destekli, küçük bir grup öğrencinin kendi öğrenmesi ve grup üyelerinin tamamının öğrenmesinden sorumlu olduğu bir yaklaşımdır. Öğrenciler, bir problemi çözmek, görevi tamamlamak veya hedefe ulaşmak amacıyla bir konunun unsurlarını edinmek ve çalışmak için aynı grupta birbirleriyle etkileşime girmektedirler (Lie, 2002). Sınıf içerisinde etkileşimli öğrenmeyi sağlayan işbirlikli öğrenmede öğretimsel hedefler için küçük gruplar oluşturmakla hem bireysel hem de grup öğrenmesini en iyi şekilde sağlamak amaçlanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında işbirlikli öğrenme, ortak hedefler için bir araya gelme olarak tarif edilebilir. Yarışmaya veya bireyselliğe dayanmayan işbirlikli öğrenme, olumlu ilişkiler geliştirilmesini, başarı için çaba harcanmasını, öğrencilerin daha iyi bir psikolojik durum geliştirmelerini sağlamaktadır (Kocabaş, 2016: 3). Öğrenciler birlikte hareket ederek, ortak hedeflerle daha etkin bir şekilde ilerleyebilir, öğrenme konusunda olumlu tutum geliştirebilir ve başarmak için uğraş gösterebilirler. Bu doğrultuda İngilizce dersinde işbirlikli öğrenmenin uygulanması öğrencilerin sınıf içerisinde İngilizceyi daha fazla kullanmalarını sağlayabilir.

İngilizce öğrenme sürecinde işbirlikli öğrenme, öğrencileri verimli bir şekilde iletişim kurmaya ve grup etkinliklerine katılmaya yöneltmektedir. Öğrenciler işbirlikli öğrenme ortamında gerçek hayat koşullarına benzer deneyimler yaşamaktadırlar ve bu deneyimler onları sosyal olarak daha aktif kılmaktadır (Batdı, 2013: 158-165; Memduhoğlu, Çiftçi ve Özok, 2014: 6-9).

İşbirlikli öğrenmede yer ve zaman özgürlüğü, öğrencilere farklı yerlerde, sınıf arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle iletişim ve işbirliği içerisinde çalışma fırsatı vermektedir. İşbirlikli öğrenme genellikle olumlu bir sosyal atmosfer yaratmakta ve anlamayı daha iyi hale getirebilmektedir (İstifçi ve Kaya, 2011: 94).

İşbirlikli öğrenme, öğretmenlerin İngilizce derslerinde karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmanın da etkili bir yolu olabilir. İngilizceyi öğrenme ve kullanma için stressiz,

eğlenceli ve rahat bir ortam yaratır. Öğrencilerin daha fazla İngilizce öğrenmelerine, başkalarıyla nasıl çalışılacaklarını öğrenmelerine ve bunun gibi birçok beceri geliştirmelerine yardımcı olabilir (Wichadee, 2005).

Son dönemde çalışmalar, işbirlikli öğrenmenin etkililiğinin gruplar arasındaki etkileşimin üstbilgi becerileriyle oluşturulmasına bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Üstbilgi becerilerin kullanılması öğrencilerin işbirlikli öğrenmeden tam olarak faydalanmasını sağlayabilmektedir. Öğrenciler, planlama, izleme, soru sorma, açıklama, detaylandırma, anlamları tartışma, argüman oluşturma ve değerlendirme gibi etkinliklere aktif bir şekilde katıldığında işbirlikli öğrenme sürecinden verim alabilmektedirler (Jbeili, 2012: 65). İngilizce derslerinde bilişsel becerilerin geliştirilmesinde de işbirlikli öğrenmenin etkili olduğu, zihinsel süreçleri aktifleştirdiği düşünülmektedir (Parveen, Mahmood, Mahmood ve Arif, 2011). Öğrencilerin fikirlerini paylaşıp tartışmalarına fırsat veren işbirlikli öğrenme ortamının üstbilgi becerilerinin gelişimine olumlu bir etkisi olduğu düşünülmektedir (Erdoğan ve Şengül, 2017: 283-287). Ayrıca, işbirlikli öğrenmenin grup içi etkinliklerle öğrencileri analitik düşünmeye ve sorunlara çözüm aramaya yönlentmektedir.

İngilizce derslerinde öğrencilerin iletişim halinde olmalarının eleştirel düşünme becerilerine katkı sunabildiği düşünülmektedir (Uğurlu, 2010). İşbirlikli öğrenmeye dayalı eğitim, eleştirel düşünme becerilerinin yanında analitik yetenekleri, olgunluğu, gerçeği aramayı, sistematikliği, özgüveni, merak duygusunu ve açık fikirliliği geliştirebilir (Zhang ve Chen, 2020: 1-7). Bu doğrultuda, İngilizce derslerinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek adına işbirlikli öğrenmeden faydalanılabilir.

Öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerileri edinmeleri için, yeteneklerine göre tasarlanmış bir öğretim programı, yansıtıcı düşünme becerilerine sahip öğretmenler, öğrencileri destekleyen ders içerikleri, demokratik ve işbirliğine dayalı bir sınıf ve bilimsel düşünmeyi teşvik eden bir ortam hayati önem taşımaktadır (Sünbül, 2010). Bu koşullar sağlandığı takdirde İngilizce derslerinde işbirlikli öğrenmenin kullanılmasının yansıtıcı düşünme becerilerine etkileri olduğu söylenebilir. İşbirlikli öğrenmeye dayalı yansıtıcı düşünme, yansıtma becerileri üzerinde orta düzeyde etkiye sahip ve geleneksel öğretime kıyasla eleştirel yansıtma becerileri üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir (Kuuk ve Arslan, 2020).

İşbirlikli öğrenmenin İngilizce dersinde uygulanması öğrencilerin genel olarak olumlu bir tutum sergilemelerini sağlayabilir. İşbirlikli yapılan etkinlikler, öğrenci tutumlarını ve grup içi ilişkilerini olumlu yönde etkileyebilir. Öğrenciler işbirlikli öğrenme sayesinde İngilizce dersi yaklaştığında olumlu duygular içinde olabilir, bireysel çalışmaya göre daha çok zevk alabilirler. Öğrencilerin özgüvenleri artabilir, derste kendilerini daha rahat hissedebilir, derslerin daha akılda kalıcı olabilir ve derse katılımları artabilir (Kartal ve Özbek, 2017).

Öğrenciler akran gruplarında kendilerini rahat ifade ederlerse küçük ve işbirlikli gruplarda öğrenme, öğrencilerin dil edinimine ilişkin inanç ve tutumlarını değiştirebilir ve motivasyonlarını arttırabilir (Johnson, Johnson, Holubec ve Roy, 1984). Geleneksel öğretime göre işbirlikli öğrenme genel özellikler ve ilgi alt boyutu açısından İngilizce dersine yönelik tutum üzerinde büyük etkiye sahip olabilmektedir (Kuuk ve Arslan, 2020: 93-94). İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin başarılarında iyileşme sağlayabilir ve öğrenciler işbirlikli öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirebilirler (Meteetham, 2001; akt. Wichadee, 2005). İşbirlikli öğrenmenin İngilizce derslerinde kullanılmasının öğrencileri birçok yönden olumlu etkileyebileceği söylenebilir.

Öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını arttırmayı ve öğrencilerin birlikte heterojen gruplarda etkileşimli olarak çalışarak öğrenmesini amaçlayan işbirlikli öğrenmenin öğrenci takımları başarı bölümleri (ÖTBB), takım oyun turnuva, ayrılıp birleşme gibi teknikleri bulunmaktadır. ÖTBB tekniği, başarı, tutum, sosyal etkileşim ve kişilerarası ilişkiler yönünden kapsamlı bir şekilde araştırılmış (Balfakih, 2003: 605-624) ve değerlendirilmiş olduğundan bu araştırmada kullanılmasına karar verilmiştir. ÖTBB tekniği, işbirlikli öğrenme tekniklerinden en basit ve en geniş çaplı araştırılmış olanlardan biridir ve işbirlikli öğrenmeyi yeni kullanmaya başlayacak öğretmenler için etkili bir araç olabilir (Slavin, 1990; akt. Wyk, 2012: 261-270).

ÖTBB'nin temel amacı öğrenci performansını iyileştirmek ve hızlandırmaktır. Doğrudan öğretimle kıyaslandığında ÖTBB, tutumu ve başarıyı olumlu etkilemekte ayrıca motivasyonu arttırmaktadır (Balfakih, 2003: 621-622). Newman (1982), iyi yapılandırılmış ÖTBB tekniğinin tüm grup üyelerini öğrenme sürecine dahil edebileceğini, bu teknikle öğrencilerin işbirliğinin arttığını ayrıca öğrencilerin gerçek yaşam durumlarında İngilizce pratik yapma imkanı bulduklarını belirtmiştir.

Kartal ve Özbek (2016) öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumunu ÖTBB ile olumlu yönde geliştirebildiklerini, akademik başarılarını arttırabildiklerini, kişilerarası ilişkilerini iyileştirebildiklerini gözlemlemişlerdir. Öğrenciler dersin daha akılda kalıcı olduğunu, kendilerini derste daha rahat hissettiklerini, katılımlarının arttığını, dersin daha zevkli geçtiğini, grup arkadaşlarının kendilerine katkı sağladığını belirtmişlerdir.

ÖTBB tekniği, öğretmen ve öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye yönelik olumlu tutum içerisinde olmalarını sağlayabilir (Bayat, 2004). Bu teknik öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olurken akademik yönden de başarılarını arttırabilir (Özsarı, 2009; Fırat, 2013; Şahin 2020).

Alan yazına bakıldığında işbirlikli öğrenme ile ilgili birçok çalışma olduğu görülmektedir (Bayat, 2004; Topsakal, 2010; Baş, 2012; Genç ve Şahin, 2015; Kartal ve Özbek, 2017; Kil, 2019; Bozkurt, 2019). Araştırmaların genel olarak ilköğretim fen bilimleri ve matematik derslerinde ve ilköğretim kademesinde yoğunlaştığı gözlemlenebilir (Kurt, 2001; Bilgin & Karaduman, 2005; Akbuğa, 2009; Ünlü ve Aydıntan, 2011; Genç ve Şahin 2013; Meder, 2014). Eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili ise genellikle farklı derslerde ve kademelerde çalışmalar yapılmış olup lise İngilizce dersinde bu konularda yapılan çalışmalar sınırlıdır. Alan yazında işbirlikli öğrenmenin tutuma etkisi ile ilgili araştırmalar yapılmıştır fakat İngilizce dersinde yapılan çalışma sınırlıdır. Bu araştırma ile lise üç İngilizce dersinde işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, yansıtıcı düşünme becerileri, derse ilişkin tutumlarına etkisi araştırılarak öğrencilerin işbirlikli öğrenme ile ilgili ne düşündüğü, süreçte ne gibi sorunlar yaşandığı, bu sorunların nasıl çözüldüğü ve işbirlikli öğrenmenin daha etkin nasıl kullanılabileceği ile ilgili öğrenci görüşleri de alınarak alan yazındaki boşluğun doldurulması amaçlanmaktadır.

Bu araştırma, lise üç İngilizce dersinde işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerileri ile derse ilişkin tutumlarına etkisini belirleme gereksiniminden doğmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı lise üç İngilizce dersinde işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerileri ile derse ilişkin tutumlarına etkisini belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kontrol grubunun ön test ve son testleri,
 - Eleştirel düşünme becerilerine ilişkin puanları,
 - Yansıtıcı düşünme becerileri alışkanlık, anlama, yansıtma ve eleştirel yansıtma alt boyutlarına ilişkin puanları
 - Derse ilişkin tutum bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alt boyutlarına ilişkin puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. İşbirlikli öğrenme etkinliklerine katılan deney grubunun ön test ve son testleri,
 - Eleştirel düşünme becerilerine ilişkin puanları,
 - Yansıtıcı düşünme becerileri alışkanlık, anlama, yansıtma ve eleştirel yansıtma alt boyutlarına ilişkin puanları
 - Derse ilişkin tutum bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alt boyutlarına ilişkin puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. İşbirlikli öğrenme etkinliklerine katılan deney ve katılmayan kontrol grubunun son test,
 - Eleştirel düşünme becerilerine ilişkin puanları,
 - Yansıtıcı düşünme becerileri alışkanlık, anlama, yansıtma ve eleştirel yansıtma alt boyutlarına ilişkin puanları
 - Derse ilişkin tutum bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alt boyutlarına ilişkin puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğrencilerin işbirlikli öğrenme etkinliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Öğrencilerin işbirlikli öğrenme etkinlikleriyle işlenen İngilizce dersinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
6. Öğrencilerin işbirlikli öğrenme etkinlikleriyle işlenen İngilizce dersinde karşılaştıkları sorunları çözme yolları nelerdir?
7. Öğrencilerin İngilizce dersinde işbirlikli öğrenmenin daha verimli ve etkili kullanılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de İngilizce öğretime her geçen gün daha çok önem verilirken; öğrenme konusunda da birçok problem yaşandığı söylenebilir. Bu problemler, öğrencileri olumsuz etkileyerek onlarda İngilizce öğrenmeye karşı bir isteksizlik oluşturabilmektedir. Ayrıca İngilizce öğretiminde bazı becerilerin geliştirilmesi sınav odaklı nesiller yetiştirildiğinden genellikle göz ardı edilmektedir. İngilizce öğretiminde yaşanan problemleri aşmak amacıyla pek çok yöntem-teknik kullanılmakla birlikte; öğrencilere etkileşimli ve aktif katılıma dayalı bir öğrenme yaşantısı imkânı verdiği için işbirlikli öğrenme yöntemine bağlı tekniklerden Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (ÖTBB) tekniğinin dil öğrenmede etkili olabilir.

9-12. Sınıflar İngilizce Öğretim Programına bakıldığı zaman öğrencilerin işbirliğinin teşvik edildiği açıktır. Öğrencilerin işbirliğine dayalı dil etkinliklerine katılmaya motive edilmesi gerektiği görülmektedir. Bu bağlamda ÖTBB tekniği öğrencilerin derse katılımlarını arttırabilmekte, İngilizceyi kullanabilmeleri için onlara ortam oluşturmaktadır. Ayrıca birçok çalışmadan hareketle işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum sergilemelerini sağlayabileceği, başarılarını arttırabileceği, bireyler arasındaki iletişimi güçlendirebileceği, daha kalıcı öğrenmeler sağlayabileceği, daha rahat ve zevkli bir ders ortamı sunabileceği söylenebilir.

Bu sonuçlardan hareketle lisedeki İngilizce öğretmenlerinin öğrenme sürecinde ÖTBB tekniğini kullanarak öğrencilerine daha verimli öğretme-öğrenme süreci düzenleyebileceği düşünülmektedir. İngilizceyi kullanabilmeleri için de öğrencilere fırsatlar sunulacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma sayesinde lise üçüncü sınıf öğrencilerine daha zevkli bir öğrenme ortamı sunularak, öğrencilerin isteklendirilmesinin ve derse yönelik olumlu yönde tutum göstermelerinin sağlanabileceği düşünülmektedir.

Öğretim programları eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme gibi çoklu beceriler geliştirmeyi hedeflemektedir. Eleştirel düşünme, dil becerilerinin geliştirilmesi bakımından önemlidir. Çünkü temel dil becerileri olan okuma, dinleme, konuşma ve yazmanın öğretilmesi için öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek gerekir. Eleştirel ve yansıtıcı düşünen bireyler yetiştirmek dil eğitiminin hedeflerindendir. Dolayısıyla İngilizce öğretiminde eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünmeyi geliştirecek yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekmektedir. İşbirlikli öğrenmenin de bu hedeflere katkı sağlayacağı

düşünülmektedir. İngilizce öğretmenleri derslerinde yansıtıcı düşünme etkinlikleri yaptırırsalar bile öğrencilerin öğrendiklerini düşünebilecekleri fırsatların olmaması sıkıntı olabilmektedir. İşbirlikli öğrenmenin bu noktada öğrencilere düşünme fırsatı vereceği düşünülmektedir.

İşbirlikli öğrenme tekniklerinden ÖTBB tekniğinin lise üç İngilizce dersinde kullanılmasının etkilerinin araştırılması, İngilizce öğretim programlarını hazırlayan eğitim programcılarına farklı bir bakış açısı getireceği düşüncesi ile Eğitim Programları ve Öğretim alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ile,
- Deneyisel işlemin yapıldığı yedi hafta (toplam 28 ders saati) ile,
- İşbirlikli öğrenme yaklaşımı kapsamında ÖTBB tekniği ile,
- “Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği”, “Yansıtıcı Düşünme Ölçeği” ve “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”nden edinilen veriler ile,
- Uygulanan çalışma yapraklarındaki sorular ve iki ünite (Sports, My Friends) ile, sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın varsayımları aşağıdaki gibi belirlenmiştir;

1. Uygulanan ölçeklerdeki soruları öğrencilerin içten ve yansız bir şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.
2. Deney ve kontrol gruplarının kontrol edilemeyen değişkenlerden aynı yönde etkilendikleri kabul edilmiştir.

1.6. Tanımlar

İşbirlikli Öğrenme: 4-6 kişilik gruplar halinde öğrencilerin öğrenme etkinliklerini çalıştığı ve grup performansına göre ödül aldıkları sınıf teknikleridir (Slavin, 1980: 316).

Eleştirel Düşünme: “Bir problem durumunu bilimsel, kültürel, sosyal standart ve ölçütlere göre tutarlılık ve geçerlilik bakımından yargılama ve değerlendirmede işe koşulan tavır, bilgi ve beceri süreçlerinin bütünüdür” (Kazancı, 1989: 41).

Yansıtıcı Düşünme: Herhangi bir bilgi biçimi ya da inancın, ona arka çıkan gerekçelerle ve buna bağlı olduğu diğer sonuçların ışığında aktif, kalıcı ve titiz bir şekilde değerlendirilmesidir (Dewey, 1933: 9).

Tutum: Bireylerin herhangi bir kavrama, kuruma, nesneye, insana veya duruma ilişkin öğrenilmiş, olumlu veya olumsuz tepki verme eğilimidir (Tezbaşaran, 1997: 1).



BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, çalışmanın kuramsal temellerini oluşturan bilgilere ve çalışma ile ilişkili ulaşılan yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmaların bulgularına yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Bilgiler

Bu başlık altında çalışmanın kuramsal temellerini meydana getiren ve İngilizce öğretiminden başlayarak, işbirlikli öğrenmenin yapısı ve İngilizce öğretimindeki yeri, işbirlikli öğrenmenin üst biliş becerilerindeki rolü ve bu becerilerden eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1.1. İngilizce Öğretimi

Ortak dil olarak kabul edilen İngilizce bilme gereksinimi, teknolojinin hızla gelişmesiyle beraber hissedilir hale gelmiştir. Bu gereksinim devamlı artmış ve gittikçe belirginleşmiştir. İngilizce, mesleki ve akademik hayatta önem kazandıkça İngilizce öğrenme kaygısı taşıyan insan sayısı da artış göstermiştir. İngilizce, aynı zamanda insanoğlunun değişik kültürleri tanınmasına ve kendi kültürünü dünyaya tanıtmaya zemin oluşturmaktadır. İngilizce, dünya toplumlarının iletişim halinde kalmasını sağlamaktadır (Bakır, 2014: 436). İngilizce öğrenmenin önemi her alanda kendini göstermektedir.

Bireyler, kendi dilinden başka bir dili öğrenerek yalnızca dilbilgisini, kelime yapısını değil o dili konuşanlarla etkili bir iletişim kurabilmeyi de öğrenmektedirler. Bireyler, anadilin dışında bir dili öğrenerek ve etkin bir şekilde kullanarak kişisel gelişimlerini de yukarıya taşıyabilir. Bundan dolayı, İngilizce, planlı programlı bir biçimde öğretilmelidir (Altunbay, 2012, 753). İngilizce öğrenimi bir plan dâhilinde olduğunda daha etkin olabilmektedir.

Bireylerin İngilizce öğrenerek elde edecekleri avantajları aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Peker, 2018: 20):

- Farklı kültürleri tanıyarak dünyayı daha iyi anlamalarını sağlar,
- Kültürlerarası etkileşim artar ve buna bağlı olarak insanların çeşitli kültürler ile ilgili bildikleri artar,

- Birey öğrenen bir birey haline gelir ve eleştirel düşünme becerisi ile yaratıcı düşünme becerileri gelişir,
- Bireyler dünyadaki gelişmeleri takip edebilirler,
- Bireyler başka dillerin konuşulduğu ortamlarda kendilerini doğru ifade edebilirler,
- Bireyin özgüven, liderlik duygusu yükselir.

İngilizce öğrenimi, kişisel gelişim ve mesleki gelişim için önem arz ettiğinden İngilizce öğrenenler farklı ülkelerdeki bilgiye kolaylıkla erişebilmekte, eriştiği bilgileri gerekli durumlara aktarabilmekte, kolaylıkla iletişim kurabilmekte ve bilimsel araştırmalar gerçekleştirebilmektedir. Ayrıca, dünyaya ayak uydurabilen, bilgi üreten ve gelişmeleri takip eden bir toplum olabilmek için dil eğitimi, o toplumda en önemli unsurlardan biri haline getirilmelidir (Demirkan, 2008: 31). Görüldüğü üzere İngilizce bilmek bireylerin ufkunu genişletebilir ve bireylere çok şey katabilir.

İngilizce eğitiminde birçok yöntem ve teknik kullanılmaktadır. Doğal Yöntem, Dilbilgisi Çeviri Yöntemi, İşitsel Dilsel Yöntem, Direkt Yöntem, İletişimsel Yöntem, Seçmeli Yöntem ve Bilişsel Yöntem İngilizce eğitiminde yaygın olarak kullanılan yöntemlerdir. Bunlara alternatif olanlar ise Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi, Sessizlik Yöntemi, Grupla Dil Öğretimi Yöntemi ve Telkin Yöntemidir. İngilizce öğretiminde yaygın kullanılan teknikler ise bireysel öğretim teknikleri ve grupla öğretim teknikleri olarak ikiye ayrılmaktadır. Soru cevap, beyin fırtınası, altı şapka tekniği, gösteri, drama-rol yapma, kavram haritaları, ikili-grup çalışmaları ve eğitsel oyunlarla öğretim grupla öğretim teknikleridir. Programlı öğretim, bireyselleştirilmiş öğretim ve bilgisayar destekli öğretim ise bireysel öğretim teknikleridir (Demirel, 2016: 35-95). Görüldüğü üzere İngilizce öğretiminde pek çok yöntem ve teknik bulunmaktadır. Bir yöntemin eksik kalan yönü bir başka yöntemin doğmasına yol açtığından günümüze kadar pek çok yöntem ve teknik geliştirilmiştir. Buna rağmen hiçbiri tek başına yeterli gelmemektedir. İngilizce öğretiminde kullanılan her yöntem, İngilizcenin en iyi şekilde öğretilmesini amaçlar. Fakat hiçbir yöntem kusursuz olmadığından yeni yöntemler geliştirilmektedir.

Günümüzde eğitimde yapılandırmacı yaklaşım anlayışı hâkimdir. İşbirlikli öğrenme yapılandırmacı yaklaşıma bağlı olarak kullanılmakta ve gittikçe yaygın hale gelmektedir (Buluç ve Gümüş, 2007: 9). İşbirlikli öğrenme, İngilizce öğretiminde de kullanılması

muhtemel yaklaşımlardan biridir. Bu nedenle, aşağıda işbirlikli öğrenme ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1.2. İşbirlikli Öğrenme

İşbirliği, hayatın her aşamasında var olan bir birlikte çalışma yaklaşımıdır. İnsan, günlük yaşamında karşılaştığı problemleri işbirliği ile bir hedef doğrultusunda birlikte çalışarak çözüme kavuşturmuştur. İşbirliği kavramı insanlık tarihi kadar eski bir düşüncedir. Modern toplumun insanları pek çok olayda işbirliği yapma gereksinimindedir (Taşdemir, 2004: 9). İşbirliği, yaşamın her döneminde insanlığın ihtiyacı olmuştur. Yaşamın her alanında olduğu gibi eğitimde de işbirliği, işbirlikli öğrenme şeklinde ortaya çıkmıştır.

Öğrenenin daha kolay anlaması, bilginin anlamlı ve kalıcı olması, öğrenmenin yanında becerilerin gelişiminin sağlanmasında birçok teknik ve yöntem ortaya koyulmuştur. Hala da yeni teknik ve yöntemler geliştirilmektedir. İşbirlikli Öğrenme de bu yöntemlerden biridir (Taşdemir, 2005: 9). İşbirlikli öğrenmede, toplumu oluşturan herkesin sahip olması gereken özellikleri elde etmek de gereklidir. Öğrenciler, karşılaştığı sorunları aşabilen, iş sorumluluklarını üstlenebilen, çeşitli şekillerde çeşitli özelliklere sahip, uyumlu, saygılı, hoşgörülü ve duyarlı bir şekilde kendi varlığını sürdürebilen bireyler olarak yetiştirilmelidir. Dolayısıyla işbirlikli öğrenme, grup bilinci, bireysel sorumluluk, yüz yüze etkileşim, olumlu bağlılık ve sosyal becerilerin kullanımı gibi özelliklerin gelişmesi için gereklidir (İlgaz vd., 2018: 309). İşbirlikli öğrenme, eğitimin istendik yönde bireyler yetiştirme amacına da hizmet etmektedir.

İşbirlikli öğrenme, eğitimde son birkaç yılda eğitim araştırma ve uygulamasında önemli bir canlanma yaşayan eski bir fikirdir. Terim, öğrencilerin küçük gruplar halinde öğrenme etkinlikleri üzerinde çalıştıkları ve gruplarının performansına göre ödül veya takdir aldıkları sınıf tekniklerini ifade eder (Slavin, 1980: 315). İşbirlikli Öğrenme takımlar halinde gerçekleşir. Takımlar, öğrenciler arasında hoşgörü, işbirliği becerileri, demokrasi ve yapıcı diyalogu teşvik eden ilkelere göre oluşturulur. Dört kişilik takımlar idealdir çünkü takım içinde eşli çalışmayı mümkün kılar. Dersler sırasında, ara sıra bireysel çalışma veya sınıf öğretimi olsa bile, öğrenciler her zaman takımlar halinde otururlar. Bu şekilde, sınıfı yeniden düzenlemek veya öğrencileri hareket ettirmek zorunda kalmadan işbirlikli öğrenme etkinlikleriyle çalışılabilir (Kagan ve Kagan, 1994: 23-24). Bu yaklaşım,

bireylerin sorunları çözme, görevleri tamamlama ve birbirlerine yardım etme becerilerini vurgulayan grup öğrenimi olarak tanımlanabilir (Yeşilyurt, 2009: 162). Bireylerin sınıfta farklı gruplara ayrılarak ortak bir amaç için birbirlerine akademik konuları öğrettikleri ve grup başarılı olduğunda ödüller aldıkları bir öğretim yöntemi olarak tarif edilebilir (Çaycı vd., 2007: 620). Bu öğrenme yaklaşımında, öğrenciler gruplar halinde çalışarak birbirlerinin öğrenmesine yardımcı olabilmekte ve öğrenmelerini en üst noktaya çıkarabilmektedirler. İşbirlikli öğrenme öğretim başarısını etkilemenin yanında, öğrencileri bilişsel, sosyal ve duygusal açıdan geliştirmekte, bundan dolayı ileriki hayatlarının kalitesini yükseltmektedir (Açıkgöz ve Güngör, 2005: 485). İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin küçük gruplarda birlikte hareket ederek, öğrenerek ve çalışarak ödüller kazandığı sınıf etkinliklerinden oluşmaktadır.

İşbirlikli öğrenmede, bireyler kendileri ve diğer tüm grup üyeleri için faydalı sonuçlar ararlar. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin kendilerinin ve birbirlerinin öğrenmelerini birlikte çalışarak en üst düzeye çıkarması için küçük grupların öğretici kullanımıdır (Johnson ve Johnson, 2011: 1). İşbirlikli öğrenme, hoş olmayan durumların oluşumunu en aza indiren ve yüksek performanslı bir takımda çalışmanın sonucunda ortaya çıkan öğrenme ve memnuniyeti en üst düzeye çıkaran bir yaklaşımdır. Ayrıca, doğası gereği aktif bir yöntemdir. Tek başına bir konuda sıkışıp kalan bireysel çalışan öğrencilerin işbirliği ile devam etmesini sağlar. Zayıf öğrencilere materyalleri açıklama göreviyle karşı karşıya kalan güçlü öğrenciler, genellikle kendi anlayışlarında boşluklar bulur ve bunları doldurur. Yalnız çalışan öğrenciler, ödevlerini tamamlamayı erteleme veya tamamen atlama eğiliminde olabilirler, ancak başkalarının onlara güvendiğini bildiklerinde, işi zamanında yapmaya motive olurlar (Felder ve Brent, 2007: 34-35). Bu yaklaşımda birimiz hepimiz için anlayışı hakimdir. Bu yaklaşımın zayıf öğrencilere faydası olduğu kadar çalışkan öğrencilere de faydası olabilmektedir. İşbirliği sayesinde öğrenciler kendi eksiğinin farkına varabilmekte ve eksiğini kapatabilmektedirler.

Bu öğrenme yönteminin özünde bireylerin bir konu ve problem hakkında beraber hareket etmeleri ve çözüm yolları aramaları bulunmaktadır. İşbirlikli öğrenme yönteminin amacına ulaşabilmesi için her öğrencinin üzerine düşeni yapması gereklidir (Şimşek vd., 2005: 415). Grup bireyleri ortak bir ürün ortaya koyarlar ve başarılı olduklarında grupça ödüllerini kazanırlar. Bundan dolayı işbirlikli öğrenme gruplarındaki öğrenciler arasında olumlu bağlılık vardır. İşbirlikli öğrenmede grup başarısına ödül verilse de grup başarısı,

her öğrencinin ayrı ayrı öğrenme seviyesine göre farklılaşır ve her öğrenci üzerine düşen görevin yükümlülüğünü alır (Bölükbaş, 2014: 197). Grup üyeleri birlikte hareket ettiği ve sorumluluk alabildiği takdirde gruplar başarılı olabilir.

İşbirlikli öğrenme yöntemi, özellikle zorlanılan konuların öğretiminde kullanılırken, öğrencinin akademik başarısını, derse yönelik tutumunu, motivasyonunu ve kendisine olan güvenini de artırmaktadır. Eğer gerektiği gibi kullanılırsa, işbirlikli öğrenme son derece olumlu etkileri olan öğrenme yöntemlerinden biridir (Genç ve Şahin, 2012: 377). İşbirlikli öğrenme, sosyal becerileri de olumlu etkilemektedir. Çünkü işbirlikli öğrenme kişiler arası iletişime ve grup sürecine dayanmaktadır. Grupla çalışma sürecinde öğrenciler, sosyal beceri isteyen eylemlerle ilgili pek çok yaşantı geçirme imkânı yakalamaktadırlar. Öğrenciler, öncelikle bir grup içinde yer alma, sonra grup içerisinde arkadaşlık kurma ve bu arkadaşlıkları devam ettirme, grup içinde meydana gelebilecek akran baskısıyla baş etme, işbirliği halinde çalışma, grup tartışmalarında yer alma, yardımlaşma, gruba katılan yeni kişiyi kabul etme gibi davranışları grup içerisinde kazanırlar (Yılar ve Şimşek, 2016: 837). Gillies (2014)'in meta analiz çalışmasının sonuçları, rekabetçi ve bireysel öğrenmeye kıyasla işbirlikli öğrenmenin başarı, sosyalleşme, motivasyon ve kişisel gelişim üzerinde çok güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Yapılan çalışmalardan hareketle bu yaklaşım, doğru kullanıldığında öğrencilerin birçok beceri kazanmasını sağlayabilir.

İşbirlikli öğrenme ortamında öğrenmenin gerçekleşmesi için bazı koşullar vardır. Öğrencilerin işbirliği yapabilmeleri için bu koşullara ihtiyaç vardır.

2.1.2.1. İşbirlikli Öğrenmenin Gerçekleşmesi İçin Gerekli Koşullar

İşbirlikli öğrenmenin gerçekleşmesi için; sosyal beceriler, grup sürecinin değerlendirilmesi, yüz yüze etkileşim, olumlu bağlılık, grup ödülleri, bireysel sorumluluk ve eşit katılım eşit başarı fırsatı gibi koşulların sağlanması gerekmektedir.

Olumlu Bağlılık

İşbirlikli öğrenmede en önde gelen koşul olumlu bağlılıktır. Öğretmenler net bir görev ve bir grup hedefi verirler, böylece öğrenciler birlikte battıklarına veya çıktıklarına inanırlar. Olumlu bağlılık, grup üyelerinin, herkes başarılı olmazsa kimsenin başarılı olamayacağını fark etmesiyle ortaya çıkar. Eğer biri başarısız olursa, hepsi başarısız olur.

Grup üyeleri, bu nedenle, her bir kişinin çabasının yalnızca kendisine değil, diğer tüm grup üyelerine fayda sağladığını fark ederler. Olumlu bağlılık, işbirlikli öğrenmenin kalbidir. Olmadığı durumlarda işbirliği de olmayacaktır (Johnson ve Johnson, 2011: 3). Felder ve Brent (2007)'e göre ekip üyeleri, hedefe ulaşmak için birbirlerine güvenmek zorundadır. Ekip üyelerinden herhangi biri üzerine düşeni yapmazsa, herkes için kötü sonuçları olur.

Öğrencilerin grup halinde birlikte çalışarak, yardımlaşarak tüm üyelerin çok iyi şekilde öğrenmelerini gerçekleştirmeleridir. Olumlu bağlılık, gruptaki her üyenin gruptaki diğer öğrencilerin de öğrenmelerinden sorumlu olması ve öğrencilerin birbirleriyle olumlu ilişki içinde olmasıdır (Gelici ve Bilgin, 2011: 42). Çaycı vd. (2007)'ne göre olumlu bağlılık, işbirliğinin en önemli şartı olmakla beraber öğrencilerin ortak hedef oluşturmalarını ve ödül için uğraşmalarını sağlamaktadır.

Bireysel Değerlendirilebilirlik

İşbirlikli öğrenmenin ikinci temel ögesi, bireysel ve grup hesap verebilirliğidir. Grup, hedeflerine ulaşmaktan sorumlu olmalıdır. Her üye, işten kendi payına düşeni yapmaktan sorumlu olmalıdır. Grubun, hedefleri konusunda net olması ve bunlara ulaşmadaki ilerlemesini ve her bir üyesinin bireysel çabasını ölçebilmesi gerekir. Bireysel değerlendirilebilirlik, her bir öğrencinin performansı değerlendirildiğinde ve sonuçlar, kimin daha fazlasına ihtiyacı olduğunu belirlemek için gruba ve bireye geri verildiğinde meydana çıkar (Johnson ve Johnson, 2011: 3-4). Felder ve Brent (2007)'e göre bir gruptaki tüm öğrenciler, işten kendi paylarına düşenleri yapmaktan ve öğrenilecek tüm materyallere hakim olmaktan sorumludur.

İşbirlikli öğrenme grubu içerisindeki her öğrenci, bireysel değerlendirilmekte, sonuçlar gruba ve öğrencilere açıklanmaktadır. Değerlendirmeler sonucunda, öğrencilerin neye ihtiyacı olduğu ortaya çıkmaktadır. Desteğe ve cesaretlendirilmeye gereksinimi olan öğrenciler belirlenebilmektedir. Aynı zamanda, grup üyelerinin diğer öğrencilerin başarısından fayda sağlayamayacağı anlaşılmaktadır (Gelici ve Bilgin, 2011: 42). Bireysel değerlendirilebilirlik sayesinde her öğrenci kendi eksiklerini görebilmekte ve giderebilmektedir.

Yüz Yüze Etkileşim

İşbirlikli öğrenmenin ikinci unsuru, yüz yüze etkileşimdir. Yüz yüze etkileşim, üyeler kaynakları paylaştığında, birbirlerine yardım ettiklerinde, birbirlerini

desteklediklerinde, cesaretlendirdiklerinde ve birbirlerinin öğrenme çabasını övdüklerinde oluşur. İşbirlikli öğrenme grupları, hem akademik destek sistemidir hem de kişisel destek sistemidir. Sadece öğrenciler birbirlerinin öğrenmelerini desteklediklerinde önemli bilişsel etkinlikler ve kişilerarası dinamikler meydana gelebilir. Bu, problemlerin nasıl çözüleceğini sözlü olarak açıklamayı, öğrenilen kavramların doğasını tartışmayı, kişinin bilgilerini sınıf arkadaşlarına öğretmesini ve şimdiki zamanı geçmiş öğrenmeyle ilişkilendirmeyi içerir. Üyelerin kişisel olarak birbirlerine ve karşılıklı hedeflerine bağlı olmaları, birbirlerinin öğrenimini yüz yüze teşvik etmeleriyle olur (Johnson ve Johnson, 2011: 4). Grup çalışmalarının bir kısmı ayrı ayrı parçalara ayrılıp bireysel olarak yapılabilir de, bazıları etkileşimli olarak yapılmalıdır; grup üyeleri birbirlerine geri bildirimde bulunurlar, akıl yürütme ve çıkarımlara meydan okurlar ve belki de en önemlisi, birbirlerine öğretirler ve birbirlerini teşvik ederler (Felder ve Brent, 2007: 2). Yüz yüze etkileşim, öğrencilerde grup olma bilicini meydana getirebilir ve hedefe giden yolda birlikte hareket etmelerini sağlayabilir.

İşbirlikli öğrenmenin gerçekleşmesi için, grup üyelerinin iletişim kurması, birbirlerine yardım etmesi ve ortak bir ürün oluşturması gereklidir. Grup içi iletişim, yardımlaşmayı, tartışmayı, zaman zaman açıklamalar yapmayı, dönütü, cesaretlendirmeyi de beraberinde getirmektedir. Grup üyelerinin birbirlerini çalıştırmaları da iletişimi daha da üst bir seviyeye taşıyabilmektedir. İşbirlikli öğrenmede, öğrenciler birbirlerini olumlu yönde etkileyebilmekte, herkesin görevini düzgünce yapabilmesi için destek verebilmekte ve birbirlerinin başarısı için çaba gösterebilmektedirler. Küçük gruplar düzenlenirken ortak düşüncedeki öğrenciler aynı gruba konulmalıdır. Ortak fikirler etrafında bir araya gelen öğrenciler grup başarısı için çalışabilirler (Çaycı vd., 2007: 621). Grup üyelerinin yüz yüze etkileşim halinde olması birbirlerini grup başarısı anlamında olumlu etkilemelerini sağlayabilir.

Erdoğan ve Şengül (2017)'e göre İşbirlikli öğrenme ortamındaki yüz yüze etkileşim zihinsel süreçleri de harekete geçirebilmekte ve fikirlerin özgürce paylaşılabilmesi üst biliş becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olabilmektedir

Sosyal Beceriler

İşbirlikli öğrenmenin bir diğer koşulu, öğrencilere gerekli kişilerarası ve küçük grup becerilerini öğretmektir. İşbirlikli öğrenme gruplarında öğrencilerden akademik

konuyu öğrenmeleri ve ayrıca bir grubun parçası olarak işlev görmek için gereken kişilerarası ve küçük grup becerilerini öğrenmeleri istenir. İşbirlikli öğrenme, doğası gereği rekabetçi veya bireysel öğrenmeden daha karmaşıktır çünkü öğrencilerin eş zamanlı olarak görev ve ekip çalışmasına katılmaları gerekir. Grup üyeleri, güven duyma, karar alma, tartışma, liderlik ve iletişimin nasıl sağlanacağını bilmeli ve ön koşul becerileri kullanmak için motive edilmelidir. Öğretmenler, akademik becerileri öğrettikleri gibi, ekip çalışması becerilerini de amaçlı ve kesin bir şekilde öğretmek zorundadır. İşbirliği ve çatışma doğası gereği bağlantılı olduğundan, çatışmaları yapıcı bir şekilde yönetme prosedürleri ve becerileri, öğrenme gruplarının uzun vadeli başarısı için özellikle önemlidir (Johnson ve Johnson, 2011: 4). Öğrencilerin, güven duyma, karar alma, tartışma, liderlik ve iletişim becerilerini geliştirmeleri desteklenir ve teşvik edilir (Felder ve Brent, 2007: 2). İşbirlikli öğrenme ortamı, kişilerarası iletişim kurmayı, birlikte çalışmayı gerektirdiğinden öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirebilir.

İşbirliğinin gerçekleşmesi için bireyler arası ve gruplar arası etkileşim gerekmektedir. Sosyal etkileşimleri gelişmemiş öğrencileri aynı gruba yerleştirerek birlikte hareket etmelerini istemek yeterli gelmeyecektir. Liderlik, karar alma, güven, iletişim, çatışma yönetimi gibi akademik beceriler de düşünülmelidir. Çeşitli kültürler arasında etkili bir iletişim kurmanın yolu sosyal becerilerden geçmektedir. İşbirlikli öğrenmeyi sınıfta uygulamadan önce, öğrencilere kişilerarası iletişimin nasıl olması gerektiği ile ilgili açıklamalar yapılmalıdır. Bireylerin becerilerini aktif olarak kullanması teşvik edilmelidir (Çaycı vd., 2007: 622). Şimşek vd. (2005)'ne göre, öğrencilerin rehberlik kurallarına uyum sağlamaları, bilgi ve becerileri için bir arada olmaları zorunludur. İşbirliği temelli sınıflarda öğrencilere fikirleri eleştirebilme, özgüven, empati, başkalarına güvenme, iyi ilişkiler kurabilme gibi sosyal becerileri kazanmalarının gerekliliği öğretilmeye çalışılmaktadır.

Grup Sürecinin Değerlendirilmesi

İşbirlikli öğrenmenin bir diğer bileşeni grup süreçleridir. Grup süreçleri, grup üyelerinin hedeflerine ne kadar iyi ulaştıklarını ve etkili iş ilişkileri sürdürdüklerini tartıştıklarında var olur. Grupların hangi üye eylemlerinin yararlı ve hangisinin yararsız olduğunu açıklaması ve hangi davranışların devam edeceği veya değiştirileceği konusunda kararlar vermesi gerekir. Öğrenme sürecinin sürekli iyileştirilmesi, üyelerin birlikte nasıl

çalıştığının dikkatli bir şekilde analiz edilmesinden kaynaklanmaktadır (Johnson ve Johnson, 2011: 4). Felder ve Brent (2007)'e göre, ekip üyeleri grup hedefleri belirler, neyi iyi yaptıklarını periyodik olarak değerlendirir. Bir ekip olarak gelecekte daha etkili bir şekilde çalışmak için yapacakları değişiklikleri tespit ederler.

Grupların ve grup üyelerinin etkinlik sürecinde, olumlu ve olumsuz yönleri açıklanmakta, yapılacaklar hakkında yol haritası belirlenmektedir. Grup içinde eksiklikler tartışılmakta, bir sonraki süreçte yapılacaklara birlikte karar verilmektedir (Gelici ve Bilgin, 2007: 42). Grup sürecinin değerlendirilmesi, yapılanların, eksiklerin değerlendirilmesi ve bir sonraki adımın belirlenmesi açısından önemlidir.

Eşit Katılım-Eşit Başarı Fırsatı

Öğrencilerin akademik başarıları dikkate alınmadan aynı ölçüde gayret göstermeleri ve her üyenin çalışmaya yaptığı katkının değerlendirilmesidir. Her öğrenci, gruptaki diğer üyeler başarılı olmadan başaramayacağını bilincinde olmalıdır. Bu şekilde, öğretim süreci boyunca gruptaki her öğrencinin diğer öğrencilerle yardımlaşması sağlanmaktadır. Öğrencilerin akademik başarılarına bakılmaksızın eşit gayret sarf etmeleri sağlanmalı ve üyelerin gruba katkıları ölçülmelidir (Çaycı vd., 2007: 622). Her öğrenci öğrenme sürecinde eşit şekilde katkı sağlamaya çalışmalıdır.

Grup Ödülleri

Gruplar belirli amaçlara ulaştıklarında ödüllendirilmektedir. Grupları başarılı olursa öğrencilerin de başarılı sayılacakları öncesinde ifade edilmelidir. Öğrencilerin bireysel başarısı değil, grup başarısı ödüllendirilmelidir. Böylece grup üyeleri arasında grup ödülü bağlılığı oluşabilmektedir (Çaycı vd., 2007: 621). Öğrencilerin başarıları grupça ödüllendirildiğinden öğrenciler ödülü kazanmak adına birbirlerini destekleyebilir.

İşbirlikli öğrenmede bazı tekniklerin kullanılması önerilir. Bir sonraki başlıkta bu tekniklere yer verilmiştir.

2.1.2.2. İşbirlikli Öğrenmeye Bağlı Teknikler

İşbirlikli öğrenme yöntemine bağlı teknikler arasında; öğrenci takımları başarı bölümleri, takım-oyun-turnuva, takım destekli bireyselleştirme, birlikte öğrenme, grup araştırması, akademik çelişki tekniği, birlikte sorulum birlikte öğrenelim, birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon ve ayrılıp birleşme (Jigsaw) teknikleri sayılabilir. Bu

araştırmada kullanılan “Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri” tekniğine bu başlık altında en sonda detaylı bir biçimde yer verilmiştir.

Takım-Oyun-Turnuva

Bu teknikte tüm öğrenciler, kendileriyle aynı başarı düzeyine sahip diğer gruplardaki öğrencilerle rekabet etmektedir (Gelici ve Bilgin, 2011: 46). Slavin (1980)’e göre takım çalışmasından sonra, takım üyeleri genellikle haftada bir düzenlenen turnuvada öğrendiklerini göstermelidir. Masalarda öğrenciler, sınıfta öğretmen tarafından ve çalışma sayfalarında sunulan içeriği kapsayan basit akademik oyunlarda yarışır.

Takım Destekli Bireyselleştirme

Bu teknikte öğrenciler çalışma kâğıtlarını doldururlar ve okunması gereken yerleri okurlar. Ünitenin alt bölümlerinden izleme testi olurlar, kavrama testini ise ünite sonrasında olurlar. Cevap kâğıtlarını değerlendirme sürecinde ise öğrenciler başka bir öğrencinin kâğıdını puanlarlar (Baş, 2012: 205).

Birlikte Öğrenme

Bu teknikte, öğrencilere ünite ile ilgili çalışma kâğıtları dağıtılır ve öğrencilerden birlikte tamamlamaları istenir. Kendilerine sunulan problemleri önce kendi aralarında çözmeye çalışırlar, çözüme ulaşamazlarsa öğretmenlerinden yardım alırlar. Her grup çalışma sonucunda bir ürün ortaya koymaktadır (Aksoy ve Doymuş, 2012: 63). Birlikte öğrenmede, öğrenciler beraber çalışarak ortaya ortak bir ürün çıkarırlar.

Grup Araştırması

Grup araştırmasında, öğretmen konuyu sunar ve öğrencileri gruplara ayırır. Gruplar kendi içinde konuyla ilgili soru cevap yaparlar. Her grup kendi sorularını hazırlar. Öğrencilerin işlenen ünite üzerinde daha detaylı düşüncelerini sağlayabilmektedir (Kılınç, 2014: 29).

Akademik Çelişki Tekniği

Öğrenciler dörder kişilik gruplara ayrılmaktadır. Dörder kişilik gruplar daha sonra ikiye bölünür ve öğrenciler karşıt fikirleri savunmaya başlanırlar. Gruplar, neden savunduklarını söyler ve zıt fikri ifade ederler. Savunmaların sonunda ortak

bir yere varılarak konuşulanlar raporlaştırılır. Grup üyeleri sınava bireysel tabi tutulmaktadır (Sevim ve Varışoğlu, 2014: 231).

Birlikte Sorulm Birlikte Öğrenelim Tekniği

Bu teknikte öğretmen grupları belirler, öğrencilerden konuyu içlerinden okumalarını ve sorular hazırlamalarını ister. Grupların hazırladığı sorular diğer gruplara verilir ve sözcüler cevaplar. Öğretmen grupları değerlendirir ve öğrenciler bireysel sınav olurlar. Başarılı olan gruplar ödül kazanır (İlgaz vd., 2018: 309).

Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon

Bu teknikte öğretmen öğrencileri okuma gruplarına ayırmaktadır. Öğrenciler ikili gruplar halinde birbirlerine anlamlı okuma ve yazma becerilerini kazandırmak için çabalarlar. Bu süreçte soru sorma, özet çıkarma, kompozisyon yazma gibi etkinlikler yaparlar (Yaman, 2008: 41).

Ayrılıp Birleşme (Jigsaw)

Bu teknikte, bütün takımlar aynı üniteye çalışırlar. Takımdaki her öğrenci ünitenin belli bir kısmını öğrenmek üzere alır. Öğrencilerin her biri kendi bölümünü çalışıp öğrenir ve farklı gruplardaki aynı konuyu alan öğrencilerle birleşerek uzmanlık gruplarını oluştururlar. Çalışmanın bitiminde uzman gruplar tüm öğrencilerin görevlerini kontrol eder (Şimşek vd., 2005: 423). Bireysel değerlendirme ve grup değerlendirmesi vurgulanmakta ve öğrencilerin okuma, soru hazırlama, grup soru hazırlama, gönderme ve cevaplama, grup süreçlerini değerlendirme gibi birçok sosyal beceri geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir (Avşar ve Alkış, 2007: 199).

Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri

Slavin (1980)'e göre Öğrenci Takımları Başarı Bölümlerinde, Takım Oyun Turnuvasındaki gibi 4 veya 5 üyeli heterojen takımlar oluşturulur. Ancak bu teknikte, oyunlar ve turnuvalar, öğrencilerin takımlarında çalıştıktan sonra yaptıkları basit, 15 dakikalık sınavlarla yer değiştirir. Sınav puanları, "başarı bölümleri" adı verilen bir sistem kullanılarak takım puanlarına çevrilir. Geçmiş performansla bakılarak en yüksek altı öğrencinin sınav puanları karşılaştırılır. Daha sonra geçmiş performans açısından sonraki en yüksek altı öğrencinin sınav puanları karşılaştırılır ve bu böyle devam eder. Öğrenciler

yalnızca kendi bölüm ödevlerini bilirler; kendi bölümlerinin diğer üyeleriyle hiçbir şekilde etkileşime girmezler.

Grubun temel görevi, tüm üyelerin sınavda başarılı olmasını sağlamaktır. Öğrenciler iki kişilik gruplar halinde öğretmenin verdiği çalışma yapraklarını yapmaktadırlar. Grup içinde konu tartışılır, cevaplar kontrol edilir ve yanlış olanlar düzeltilir. Öğrenciler birkaç oturumda bireysel olarak sınava girerler. Bunun sebebi her çocuğun ulaşabileceği bir hedefin belirlenmesidir. Her öğrencinin grubuna eşit şekilde katkı sağlaması beklenmektedir. Öğrencilerin başarısı, ilerleme puanları üzerinden değerlendirilmektedir. Gruplar hedeflenen ölçütlere ulaştıkça ödül almaktadır (Koç, 2014: 193).

Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri, dil kullanımı ve mekaniği gibi iyi tanımlanmış hedefleri tek doğru yanıtlarla öğretmek için en uygun olan tekniktir. Bununla birlikte, denemeler veya performanslar gibi daha açık uçlu değerlendirmelerle daha az iyi tanımlanmış hedeflerle kullanılmak üzere kolayca uyarlanabilir (Adesoji ve İbraheem, 2009: 17-24). Bu araştırmada kullanılan Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri tekniğinden sonra işbirlikli öğrenmenin etkililiği konusu ele alınmıştır.

2.1.2.3. İşbirlikli Öğrenmenin Etkililiği

İşbirlikli öğrenme, öğrenciler arasındaki ilişkiyi, öğrencilerin tartışmalardaki görüşlerini ve arkadaşlarına verdiği desteği gözlemlmeleri için öğretmenlere önemli bir fırsat sağlamaktadır. İşbirlikli etkinlikler öğrencilerin bilgiye erişimini, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini, akademik gelişimini ve arkadaşlar arasındaki etkileşimini teşvik edebilir. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin özgüvenini geliştirebilmekte ve öğrenciler arasında sorumluluk duygusunu arttırabilmektedir. İşbirlikli öğrenmenin etkinliğini aşağıdaki gibi belirtmek mümkündür (Uysal, 2010: 31);

- İşbirlikli öğrenme, öğrenme sürecinin motive edici olmasını sağlayabilir,
- Öğrencilerin öğrenmesi için motivasyon ve devamlılık sağlayabilir,
- Gruptaki öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini destekleyebilir,
- Öğrencilerin empati kurmasına yardımcı olabilir,
- Öğrencilere aidiyet duygusu kazandırabilir,
- Öğrencilerin okula olan sevgisini artırabilir,

- Öğrencilerin bireysel farklılıklarını görmelerini sağlayabilir,
- Öğretmenin bilgi sağlayan tek kişi olma duygusunu ortadan kaldırabilir,
- Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarını sağlayabilir.

2.1.2.4. İşbirlikli Öğrenmede Öğretmenin ve Öğrencinin Rolü

Öğretmenin Rolü

Öğretmenin rolü, rehber ve kolaylaştırıcı olmasının yanı sıra sınıfın organizasyonunu denetleyen ve genel çalışma konusunu belirleyen kaynak kişi ve sınıf lideridir. Öğretmenler sınıfı, öğrenme etkinliği küçük gruplarda merkezlenecek şekilde düzenler, böylece öğrenciler kendi gruplarının üyeleriyle veya sınıftaki diğer gruplarla doğrudan etkileşim kurabilirler. Dahası, öğretmen sınıftaki birincil bilgi dağıtıcısı olarak hizmet etmez, bunun yerine öğrencilerin öğrenme görevlerini tamamlamaları amacıyla gereken bilgileri elde etmeleri için çok çeşitli kaynakları kullanmalarına yardımcı olur (Shachar ve Sharan, 1994: 315). İşbirlikli öğrenme ortamında öğretmen süreci takip eden, ihtiyaç duyulduğunda orada olan rehber görevindedir.

İşbirlikli öğrenme, öğretmenlere farklı sorumluluklar yüklemektedir. İşbirlikli öğrenme etkinliklerinin verimli bir şekilde amaca hizmet edebilmesi için uygun ortamın sağlanması önemlidir. Grup üyeleri arasında iletişimsizlik, güvensizlik, bilgiyi paylaşma sorunu olursa yapılan grup etkinliklerinin verimi düşmektedir (Tortumluoğlu, 2014: 22). Bu durumda öğretmene, öğrenme sürecinin sağlıklı yürütülebilmesi için önemli görevler düşmektedir. Öğretmen, öğrencilerin sadece ders konularını anlamalarından sorumlu değildir. Bununla beraber liderlik, paylaşımcı olma, empati kurma, ortak bir payda da buluşabilme ve çevresiyle olumlu etkileşimde bulunabilme vb. özellikleri de kazandırma gibi görevleri de vardır. Öğrencilere gerektiğinde rehberlik yapmalı, eğer öğrenci yapılan işte zorlanıyorsa gerekli açıklamalarla onlara yardımcı olmalı, çalışmalarını kolaylaştırıcı ve hızlandırıcı bir tutum sergilemelidir. Ayrıca öğretmen, süreç sonunda öğrencilere verilen görevlerin ne kadar başarı ile yapıldığını değerlendirerek onlara gerekli dönütleri vermekle yükümlüdür (Özmen Ülük, 2019: 16). Öğretmenler, sürecin etkin bir biçimde ilerlemesini destekleyen, öğrencileri değerlendirerek onlara dönüt veren kişidir.

Öğrencinin Rolü

Öğrenciler, öğretmenin önerdiği geniş bir konudan çalışma konularını belirlerler,

çalışmalarını birlikte planlarlar ve grubun hedefinin gerçekleştirilmesine yönelik bireysel hedeflerini gerçekleştirmede birbirlerine yardım ederler. Bu, dikkatlerini eldeki göreve yönlendirirken birbirleriyle konuşmalarını, birbirlerini dinlemelerini ve anlamalarını gerektirir. Öğrencilerin grup içindeki sözlü etkileşimi anlaşmazlıklar yaratabilir, fikirlerini ve planlarını açıklığa kavuşturmak için çalışma projelerinin yönlerini tartışma ihtiyacı doğurabilir (Shachar ve Sharan, 1994: 315). Bu süreçte öğrencilerin rolü, grup arkadaşlarıyla uyum içerisinde çalışarak, yardımlaşarak ilerlemektir.

İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemini kullanan bir öğretmen, otoriteyi öğrenci gruplarına devredebilir. Böyle bir durumda grupta görev yapan öğrenciler, yeni sorumluluklar alırlar. Genel olarak her bireyin grupta aşağıda belirtilen sorumluluklara sahip olması beklenir (Aktaş, 2012):

- Her grup üyesi, gruba olumlu katkılar yapmalıdır.
- Grupta yer alan bireyler, gruptaki diğer arkadaşlarının da yapılan etkinliklere katkıda bulunmaları için onları özendirmelidir.
- Gruptaki üyeler verilen sorumlulukları hakkıyla yerine getirmeli ve grubun ortak menfaatleri için çalışmalıdırlar.
- Gruptaki tüm öğrencilerin çatışmadan çalışması gerekmektedir.
- Grup üyeleri birbirlerine saygılı ve dikkatli davranmalıdırlar.

İşbirlikli öğrenme grubunun her üyesi öğrenmek ve öğretmek için ellerinden gelenin en iyisini yapmalıdır. Öğrenciler tarafından birlikte yapılacak çalışmalar ortak bir amaç ve hedef için olursa işbirlikli öğrenme yöntemi daha etkin hale gelebilmektedir (Cacim, 2018: 7). Öğrenme sürecindeki en önemli detaylardan biri herkesin ortak hedef için çabalaması olabilir. Böylece işbirlikli öğrenme de daha etkili olabilir.

2.1.2.5. İşbirlikli Öğrenmenin İngilizce Derslerindeki Rolü

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin İngilizceyi daha çok kullanmalarını, birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlamaktadır. Bu öğrenme yöntemi ayrıca, odaklanamayan öğrencilerin problem çözme ve üst düzey düşünme eğilimlerini geliştirebilmektedir. Birçok öğrenci İngilizcenin yapısını bilmesine rağmen İngilizceyi konuşma cesaretine sahip değildir. Bu öğrenme yöntemi, grup içinde bu becerileri elde etmelerine katkı sağlamaktadır (Duxbury ve Tsai, 2010: 5). İşbirlikli öğrenme, öğrencilere İngilizce

derslerinde konuşabilme fırsatı sunabildiğinden öğrencilerin beceri geliştirmelerine yardımcı olabilir.

İşbirlikli öğrenme sayesinde, öğrencilerin İngilizce öğrenimine olan ilgisi artabilmekte, motivasyonları uyanabilmekte ve okuma yetenekleri gelişebilmektedir. Dahası, işbirlikli öğrenme, öğrenci merkezli, öğretmen destekli bir yaklaşım olması yönüyle İngilizce öğretiminde etkili olabilmektedir (Meng, 2010: 503).

İşbirlikli öğrenme sınıf ortamında kullanıldığı takdirde geleneksel öğrenmeye göre öğrenci üzerinde daha pozitif bir etkiye sahiptir. Geleneksel öğrenmeyle sınıf önünde öğrencinin konuşma becerisi istenilen seviyede gelişmeyebilir. Öğrenci, yapacağı bir hatayla arkadaşlarının karşısında gülünç bir duruma düşeceğini hissedebilir. Oysa işbirlikli öğrenme gruplarında öğrenci hata yapsa bile anında gruptaki arkadaşlarından dönüt alabilir. İşbirlikli öğrenmede grup arkadaşlarından birinin başarısızlığı, grubun başarısızlığı anlamına gelmektedir. Bu sebeple öğrenci arkadaşlarının yaptığı hatayı anında düzeltir. Bu durumda grup üyeleri işbirlikli öğrenme ile dili daha çok kullanabilirler (Yıldız, 1999: 156). İngilizce derslerinde öğrencilerin hata yapma olasılığı yüksek olduğundan öğrenciler İngilizceyi kullanmaktan kaçınabilirler fakat işbirlikli öğrenme ortamında herkes birbirini geliştirme amacıyla orada bulunduğu hata yapılsa da öğrenciler grup arkadaşlarının desteğiyle yanlışlarını düzeltebilirler.

Dört temel becerinin (dinleme, konuşma, yazma ve okuma) kullanılabilmesi için de gruptaki öğrenciler birbirinden yararlanabilir ve bilgi alış verişinde bulunabilirler. Örneğin okuma derslerinde, verilen metnin anlaşılmasında ve çıkarım yapılmasında öğrenciler işbirlikli öğrenme ile düşüncelerini paylaşabilirler. İngilizce okuma öğretiminde öğrencinin okuduğundan anlam çıkarması gerekir. Eğer öğrenci metni okuduğunda metinden anlam çıkaramıyorsa, bu telaffuz çalışmasıdır. Konuşma öğretiminde grup içinde öğrencilere diyalog oluşturma görevi verilebilir ve öğrenciler telaffuz çalışmaları yapabilirler. İngilizce yazma öğretiminde de öğrenciler hatalar yapabilirler. Noktalama ve yazım hatalarını düzeltmede gruptaki öğrencilerden yardım alabilirler (Bozkurt, 2019: 16). Yukarıda belirtildiği gibi işbirlikli öğrenme İngilizce derslerinde kullanıldığında olumlu sonuçlar doğurabilir. İşbirlikli öğrenme uygulamalarının İngilizce dersinde üst biliş becerilerinden ikisi olan eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünmedeki etkisine bakıldığı için, aşağıda bu konularla ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

2.1.2.6. İşbirlikli Öğrenmenin Üst Biliş Becerilerindeki Rolü

İşbirlikli öğrenmenin etkililiğinin gruplar arasındaki etkileşimin üstbiliş becerileriyle oluşturulmasına bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Üstbilişsel becerilerin kullanılması öğrencilerin işbirlikli öğrenmeden tam olarak faydalanmasını sağlayabilmektedir. Öğrenciler, planlama, izleme, soru sorma, açıklama, detaylandırma, anlamları tartışma, argüman oluşturma ve değerlendirme gibi etkinliklere aktif bir şekilde katıldığında işbirlikli öğrenme sürecinden verim alabilmektedirler (Jbeili, 2012: 65). İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmalarını sağladığından üst düzey düşünme eğilimlerini geliştirebilmektedir (Duxbury ve Tsai, 2010: 5). İngilizce derslerinde bilişsel becerilerin geliştirilmesinde de işbirlikli öğrenmenin etkili olduğu, zihinsel süreçleri aktifleştirdiği düşünülmektedir (Parveen, Mahmood, Mahmood ve Arif, 2011). Öğrencilerin fikirlerini paylaşıp tartışmalarına fırsat veren işbirlikli öğrenme ortamının öğrencilerin üstbiliş becerilerinin gelişimine olumlu bir etkisi olduğu düşünülmektedir (Erdoğan ve Şengül, 2017: 283-287). Ayrıca işbirlikli öğrenme, grup içi etkinliklerle öğrencileri analitik düşünmeye ve sorunlara çözüm aramaya yöneltmektedir.

Üst biliş becerilerinden biri de eleştirel düşünmedir ve aşağıda bu düşünme becerisi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1.3. Eleştirel Düşünme Becerisi

Eleştirel düşünme becerisi üzerine yapılan ilk çalışmalar 1980 yılına dayanmaktadır (Ertekin, 2002: 62). Eleştirel düşünme, düşünmemizi sağlayan üst düzey düşünme yeteneği olarak tanımlanabilir. Bu beceri doğrudan veya dolaylı olarak geliştirilmelidir. Eleştirel düşünme yeteneği, çağdaş eğitim programlarının üzerinde durduğu bir sorun olan üst düzey düşünme becerilerinden biridir. Eğitim faaliyetlerinde eleştirel düşünme becerilerinin sistematik ve bilinçli gelişimi, kişisel ve sosyal gelişimi destekleyebilmektedir. Okuma alışkanlığı geliştiren öğrencilerin muhakeme becerilerine de sahip olacağına inanılmaktadır (Gündoğdu, 2009: 58).

MEB (2017)'e göre öğretim programlarında tarihsel birikimi anlama ve yöntem bulmaya, eleştirel düşünmeyi içselleştirmeye, analitik ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik vurgu yapılmaktadır. Bu nedenle yaşamın her alanına uygulanabilecek eleştirel düşünme becerilerine sahip olmak toplumsal yapı ve bireyler için önemlidir ve bu niteliklere sahip bireyler toplumun gelişimi ve devamlılığı için değerlidir.

MEB (2018)'e göre bilim ve teknoloji alanlarındaki değişim ve gelişmeler, kişisel ve sosyal ihtiyaçlardaki değişiklikler ve yeni öğretim yöntem ve teknolojilerinin uygulanması ve geliştirilmesi nedeniyle bireylerin rolünün değişmesi doğaldır. İnsanlar, bireylerden bilgi üretilip kullanabilmelerini, sorunlara çözüm önerebilmelerini, eleştirel düşünebilmelerini, net kararlar verebilmelerini, iletişim becerilerini geliştirebilmelerini, topluma ve kültürüne katkıda bulunabilmelerini beklerler.

Öğretmenin davranışından sınıf ortamına kadar eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilecek birçok faktör vardır. Öğrencilerin öğretim sürecinde kendilerini rahat ve özgür hissetmeleri çok önemlidir. Öğretmenler bu konuda öğrencileri desteklemeli ve yargıya varmadan fikirlerini dinlemelidir. Derste çok yönlü düşünmeyi gerçekleştirmek için açık sorular sorulmalıdır. Bu süreçte öğrencilere yeterince düşünme fırsatı verilmelidir. Öğrencilerden ayrıca kendi ve diğer öğrencilerin fikirlerini değerlendirmeleri istenmelidir. Farklı bakış açılarını yansıtan metinlere ve tarama fikirlerine vurgu, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinde ustalaşmalarına rehberlik edecektir. Eleştirel düşüncenin kendisi, amaçlı bir zihinsel etkinliktir. Süreçte eleştirel düşünme becerilerini destekleyen öğretim yöntem ve tekniklerinin sıklıkla kullanılması gerekmektedir. Altı şapka tekniği, kavram haritaları, beyin fırtınası, fikir taraması, düşün eşleş paylaş vb. teknikleri kullanmak eleştirel düşünme becerilerine yardımcı olacaktır (Güven ve Kürüm, 2006: 5). İşbirlikli öğrenme eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi için gerekli olan ve öğrencilerin rahat hissedebilecekleri sınıf ortamını sunabilir. Ayrıca, eleştirel düşünmeyi sağlamak için öğretmenlere de bazı görevler düşmektedir.

Eleştirel düşünmenin desteklenmesi için öğretmenden beklenen davranışlar şunlardır (Gürkaynak vd. 2008: 19-20);

- Ders kitaplarının ve kursların ötesine geçer,
- Öğrencilere ve görüşlerine saygı gösterir,
- Bilgi ve yaşam arasında bağ kurar
- Yardımcı becerilere sahip olur,
- Sınıfta etkileşim için açık ve uygun bir atmosfer yaratır.

İngilizce derslerinde uygulanan işbirlikli öğrenme, öğrencilere düşünme, kendini özgürce ifade edebilme, arkadaşlarıyla iletişim kurabilme ve kendini değerlendirme imkanı sunabileceği için öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilir.

Devi, Musthafa ve Gustine (2015)'e göre, işbirlikli öğrenmenin uygulanması öğrencilerin eleştirel düşünmelerini kolaylaştırabilir.

Uğurlu (2010)'ya göre, İngilizce derslerinde öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimi eleştirel düşünme becerilerine katkı sunabilir. Bozkurt (2019)'a göre, İngilizce dersinde işbirlikli öğrenme, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilir. Sadeghi (2012)'ye göre, işbirlikli öğrenme eleştirel düşünme potansiyeli üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilir. Klimovienė, Urbonienė ve Barzdžiukienė (2006)'e göre işbirlikli öğrenme öğrencilerin eleştirel düşünürler olması için uygun koşullar yaratabilmektedir. Bu araştırmada da İngilizce dersinde işbirlikli öğrenmenin eleştirel düşünme becerilerine etkisi incelenmiştir.

Eleştirel düşünme becerisinden sonra eleştirel düşünen bireylerin özelliklerine değinilmiştir.

2.1.3.1. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri

Eleştirel düşünme küçük yaşlarda başlayan bir düşünme biçimidir. Eleştirel düşünmeye başlayan bireyler mantıklı olmayan olguları reddederek kendi düşünce yapılarını oluştururlar. Başkalarının düşünceleriyle yönlendirilemezler (Ennis, 1989: 5). Eleştirel düşünen birey, akıl yürütmeye saygı duyan, bağımsız düşünebilen, tarafsız, sorgulayıcı ve açık fikirli aynı zamanda iş birliği sürecinde diğerlerine saygı duyan bireydir. Eleştirel düşünebilen bireylerin sistematik düşünebildiğini böylece karmaşık problemlere bütün dikkatini vererek yönelebildiğini ve kendi akıl yürütme becerisi sayesinde doğru bir çözüme ulaşması sonucunda kendine güvenen bir birey haline gelerek düşünmekten kaçınmayacakları söylenebilir (Bailin vd., 1999: 287). Etkili ve eleştirel düşünebilen bireyler bir fikir oluşturmada istekli olmakta, düşünmeden hareket etmemekte, kendi çalışmalarını değerlendirebilmekte; kendilerine sunulan kanıtların da nedenlerini araştırmaya meyilli olmakta, tüm bunları gerçekleştirirken ön bilgilerini etkin bir biçimde kullanabilmektedirler.

Ennis (1989)'e göre eleştirel düşünen kişiler, yeni düşünce ve fikirlere açık, gerektiğinde elde ettiği kanıta dayalı olarak kararını değiştirebilen, içinde olduğu durumu bütünsel olarak ele alabilen ve tüm bunlar için gerekli bilgiyi araştıran kişilerdir. Bu kişiler aynı zamanda içinde bulundukları karmaşık durumlarla başa çıkabilen çözüm için alternatifler arayan ve diğer kişilerin bilgilerine hassasiyet gösterip saygı duyan bireylerdir.

Eleştirel düşünen bireylerin özelliklerinden sonra eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörler ele alınmıştır.

2.1.3.2. Eleştirel Düşünmeyi Engelleyen Faktörler

Eleştirel düşünmenin önündeki engelleri aşağıdaki başlıklar etrafında toplamak mümkündür (Cottrell, 2005: 10):

Eleştiri ile Ne Kastedildiğini Anlamama: Bazen bireyler eleştirinin olumsuz bir yorum olduğunu düşünür. Bu durumda, analizde yalnızca olumsuz yönler gösterilir. Aksine, eleştirel düşünme, hem olumlu hem de olumsuz neyin etkili olup neyin etkili olmadığını belirlemek anlamına gelir. Bazı durumlarda, bireyler eleştirel düşünme pratiği yaptıklarında, başkalarının onları yanlış tanıyabileceğinden endişe ederler. Bu nedenle, bireyler olumsuz yorumlardan ziyade olumlu yorumlar yapma eğilimindedir.

Bireysel Akıl Yürütmelerin Aşırı Tanımlanması: Bazı durumlarda, bireyler inançlarının ve muhakeme sistemlerinin en iyisi olduğuna inanırlar. Tartışmak, bu argümanın kesinlikle en iyi olduğu anlamına gelmez. Doğru, yanlış ve mantıksız düşünme, zekayı ve eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yardımcı olmaz.

Yöntem, Strateji ve Uygulama Eksikliği: Eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için hangi adımların atılacağını bilmek gerekir. Bireyler önce eleştirel düşünme yöntem ve stratejilerini anlamalı, daha sonra bu yöntemleri ve stratejileri hayata geçirerek eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelidir.

Uzmanlara Karşı Eleştirel İsteksizlik: Bazı durumlarda bireyler, konu hakkında daha yetenekli olduğunu düşündükleri kişileri eleştirmenin yanlış bir tutum olduğunu düşünürler.

Duygusal Nedenler: Bazı durumlarda bireylerin dini, politik veya ideolojik inançlarını eleştirmesi zor olabilir. İnançları hakkında farklı bilgiler edinen bireyler, duygusal tepkilerini kontrol edemedikleri için eleştirel düşünme sürecini geciktirebilirler.

Yanlış Bilgi Edinme Yöntemi: Bazen bireyler, eleştirel düşünmeyi ve doğru yargılarda bulunma becerisini öğrenmek yerine, hemen bilgi edinme ve cevapları hazırlama hatasına düşerler. Bu eğilim, eleştirel düşünmenin gelişimini engelleyecektir.

Yetersiz Odaklanma-Yetersiz Dikkat: Sorunun yalnızca bir özeti olan bir karar vermek, yanlış yaklaşımın anahtarıdır. Benzer şekilde, eleştirel düşünme, diğer dikkat dağıtıcı faktörlerden ziyade önünüzdeki duruma tam odaklanmalıdır.

Eleştirel düşünmenin yapısı ve temel özelliklerinden sonra, üst bilişsel becerilerden yansıtıcı düşünmeye ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

2.1.4. Yansıtıcı Düşünme Becerisi

Dewey, yansıtıcı düşünme tartışmasını başlatmakla kalmamış, aynı zamanda bunun için ilk teorik argümanları da sağlamıştır. Bir dereceye kadar, kısmen kendisiyle eş anlamlı olan terimlerin çoğalmasından da sorumludur, çünkü yansıtıcı düşünmeyi eleştirel düşünme, problem çözme, sorgulama ve yansıtıcı yargıyı içerdiği için ifade etmiştir (Ibid ve Dewey,1938; akt. Kitchener, 1984: 76). Kitchener (1984)’a göre Dewey, yansıtıcı düşünmeyi eğitimin bir amacı olarak belirlemiş ve yansıtıcı düşünmenin, problemler hakkında akıl yürütme konusunda alternatiflerden daha iyi bir yol olduğunu savunmuştur.

Dil ve düşünmeyi temel alır ve yedi basamaktan oluşur. Bu yöntemin basamakları şöyledir (Kozan, 2007: 20-21):

- Tanımlayıcı olmayan dil,
- Basit, acemi bir şekilde tanımlama,
- Olayları en uygun kavramlarla sınıflandırma,
- Gelenekler ya da bireysel tercihler doğrultusunda açıklama yaparak gerekçe gösterme,
- Kuram ya da ilkelere dayanarak açıklama,
- Kuram ya da ilkelerin yanında çevresel etkenleri de göz önünde bulundurarak açıklama,
- Ahlaki ve politik konulara dayanarak açıklama.

Yedi basamaktan meydana gelen bu model;

‘Bireyin yansıtıcı düşünme becerisi düşüncelerini sözcüklere ne denli dökülebildiği ile doğru orantılı olarak ölçülebilir’, ‘Prensipli düşünme ekli tek bir kavrama dayalı düşünmeden daha karmaşık olan birden fazla kavramla düşünmeyi ve aralarında ki ilişkiyi görebilme fırsatı sağlar’ varsayımlarına dayanmaktadır (Kozan, 2007: 23). Sezer (2008)’e

göre yansıtıcı düşünen öğrenciler, bildiklerine, bilmeleri gerekenlere ve bu boşluğu nasıl kapatacaklarına aktif olarak erişerek öğrenmelerinin farkına varır ve kontrol eder.

2.1.4.1. Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Geliştirilmesi

Yansıtıcı düşünmeyi günlük hayatta kullanabilmek ve uygulamalara yansıtabilmek için ilk olarak temel düşünme becerilerine ve bunları destekleyici bir ortama ihtiyaç vardır. Bu yüzden öğretmenlerin bu becerilerini uygulayabilmeleri için sınıfta bazı yaklaşımları kullanmaları gerekmektedir (Demirel, 2003). Yansıtıcı düşünme becerilerini geliştiren yaklaşımlar, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine, tanımlarına, ders planı hazırlayabilmelerine ve öğrencilerine gerekli yönlendirmeleri yapabilmelerine, onlara rehberlik edebilmelerine yardımcı olmaktadır (Ünver, 2003: 32).

Öğrenme Logoları (Öğrenme Yazıları)

Öğrenme yazıları öğrencilerin öğrenme yaşantısını temel bir şekilde tanımladığı yazılar değildir, öğrencinin sorunu belirleme, analiz etme ve öğrenmeyle ilgili düşüncelerini yansıtan yazılardır. Öğrenme logosunda öğrencilerin kendi öğrenmeleri ile yaptıkları açıklamalar, yansıtımlar ve değerlendirmeler konum bulur. Öğrenme yazıları öğrencilerin öğrenmeye pasif olarak değil aktif bir şekilde iştirak etmesini sağlar ve öğretmenler, eğitim programıyla ilgili geri bildirim alabilir. Bundan dolayı, öğrenen ekibe uygun öğretme ve öğrenmeyle ilgili etkinlikler planlayabilir ve düzenleyebilirler. Öğretmenler onlara uyguladıkları programlara göre kendilerini değerlendirebilme imkânı bulur (Ünver, 2003: 35).

Kavram Haritaları Oluşturma

Kavram haritaları öğretim yılı boyunca, bir ünite veya ders içinde geçen kavramların birbiriyle şematik bir ilişki kurmasında en etkili yollardan birisidir. Kavram haritaları, bilgiyi zihne hem somut hem de görsel olarak kodlar ve talebelerin öğrenmeleri beklenen kavramları, kavramlar arasında kurulan bağları gösterirler. Kavram haritaları öğrenenlerin ünite ya da temalar arasında akışı sağladığı için öğrenen bireyin yansıtma yapmasına imkân sağlamaktadır (Kaptan, 1998: 95).

Kendini Değerlendirme

Eğitim verenler yansıtıcı düşünebilmelerini olumlu yönde değiştirebilmek için eleştiriye açık olmalıdırlar. Öğretmenliğini sorgulayabilen ve kendini mesleki ve her

yönden geliştirebilen öğretmen, öğretme/öğrenme sürecini düzenlemiş olacaktır. Kendini izlemeyi öğrendiği için biliş üstü düşünme yetenekleri de gelişecektir (Yorulmaz, 2006: 39).

Kendine Soru Sorma

Öğrenme ortamında öğrenciler hem sorulara yanıt ararlar hem de kendilerine sorular sorarlar. Sordukları bu sorular onların sorgulamasına ve yansıtma yapmasına yol açar. Kendilerine yönelttikleri sorular nasıl, neyi, neden öğrenecekleri hakkında bilgi almalarına yardımcı olur. Derste öğrencilerin sordukları yansıtıcı sorular onların düşüncelerine ve değerlendirme yapmalarına olanak vermektedir (Wilsonvveo Jan, 1993; akt. Ünver, 2003: 25).

Soru Sorma

Soru sorma, eğitim-öğretimde en fazla kullanılan araçlardan biri olup, öğrenci tarafından bakıldığında temayı anlamaya yardımcı olur; öğretmen tarafından değerlendirildiğinde ise öğrencinin temayı özümseyip irdelemesine, değişik noktaları görmesine fayda sağlar. Postman (1979)'a göre bilgilerimizin soru sorma sonucu olduğunu ve soru sormanın önemli bir zihinsel unsur olduğunu belirtmiştir. Sual düşünebilmenin göstergelerindendir. Düşünen şahıs eski bilgilerini, yeni bilgilerine yansıtarak öğrenebilmek için kullanır. Bu durum yansıtıcı düşünebilmeyi geliştirir. Öğrencilerde yansıtıcı düşünebilmeyi geliştirmede ortamdaki kişilerin (öğretmen-öğrenci) birbirlerine sordukları sorular önemlidir. Bu soruların üst düzeyde düşünmeye yönelik olması ve zihinsel süreci geliştirmesi gerekmektedir (Ünver, 2003: 23-24).

Anlaşmalı Öğrenme

Anlaşmalı öğrenme yaklaşımı, öğrenciyi öğretme-öğrenme ve eğitim sürecinde aktif kılan, öğrenciyi de işin içine alan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğrenciler öğretmenin yol göstericiliği altında ne kadar, ne zaman, neyi, neden, nerede ve nasıl öğreneceğiyle alakalı kararlara katılırlar (Ergüven, 2010: 35).

Anlaşma öğretmen ile öğrenci, öğretmen ile tüm sınıf, küçük gruplar arasında veya öğretmen ile akranları arasında olabilir (Ünver, 2003: 28):

Öğretmen ile Sınıf Arasında: Öğretmen ve öğrencilerin bir eğitim öğretim yarıyılı başında birbirlerinden bekledikleri davranışlara ilişkin anlaşmayı içerir.

Öğretmen ile Öğrenci Arasında: Öğrenme sorunu yaşayan bir öğrencinin, gelecekteki öğrenme çalışmalarına dair öğretmeni ile yaptığı anlaşmadır.

Küçük Gruplar Arasında: Grupların, grup içindeki hedeflerine ve çalışmadaki rollerine ilişkin anlaşmadır.

Öğretmen ile Akran Arasında: Öğretmenlerin meslektaşlarıyla veya aileler ile yapacağı öğrenci çalışmalarına ilişkin anlaşmayı içerir.

İşbirlikli öğrenme süreci, yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğrenciye kendini değerlendirmesi, soru sorması, kendine soru sorması ve akranlarıyla grup olarak çalışması için fırsatlar sunabilir.

2.1.4.2. Yansıtıcı Düşünmeyi Engelleyen Etmenler

Öğretmenler; yansıtıcı düşünme sürecinde sınırlı zaman, yargılanma korkusu, içeriği yetersiz anlama, kendi davranışlarını analiz etmede güçlük gibi çeşitli engellerle karşılaşabilirler (Bishop vd., 2010: 77).

Düşünmeyi engelleyebilecek faktörler, bireyin deneyime hazırlık derecesini olumsuz etkileyen, deneyime aktif katılımı ve deneyime ilişkin mantıksal düşünmeyi engelleyen faktörlerdir. Bu engeller, iç ve dış engellere bölünmüştür. İç engeller kişinin kendisinden kaynaklanır. Kişisel önceki olumsuz deneyimler, bilinç eksikliği, deneyim hazırlığı, kişisel duygusal durum vb. faktörler, bireylerin derinlemesine düşünmesini engelleyen iç engellerdir. Dış engellere sosyal güçler (bireyin etrafındaki diğerleri gibi), öğrenme ortamı ve stereotipler, kültürel beklentiler ve sınıfçılık neden olur. Okul ortamında öğretmen görüşlerini benimseyen okul yöneticilerinin çözüm öneremeyecekleri düşünülürse, dış engellere örnek olarak paydaşları dâhil etmeden tüm kararları okul yöneticilerinin kendilerinin alması mümkündür (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014: 815).

Mälkki ve Lindblom-Ylänne (2012)'e göre, çerçeve planı takip etmek öğretmenlerin kendilerini değiştirmesini zorlaştırabilir, yeni fikirler üretmesini ve yansıtıcı düşünmesini engelleyebilir. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme felsefesinden ziyade birleşik ödevlerde başarıya ulaşmayı amaçlayan bir felsefeyi benimsemeleri, yansıtıcı düşünmeyi engelleyen faktörlerden biridir. Öğretmenler, öğretme sürecinde faydacılık ve diğer yansıtıcı düşüncelerin kullanımı konusunda felsefi eğitim almalı, bu nedenle yansıtıcı düşünme yeteneğine sahip öğrenciler yetiştirmelidir (Ünver, 2003: 45).

2.2. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın konusuna ilişkin yurtiçi ve yurtdışı kaynaklı araştırmalar özetlenmiştir.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bozkurt (2019)'un “**9. Sınıf İngilizce Dersinde İşbirlikli Öğrenme Tekniğinin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimine Etkisi**” adlı çalışmasında işbirlikli öğrenmenin eleştirel düşünme becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Erdoğan (2019)'ın “**Yansıtıcı Düşünme Faaliyetleri ile Desteklenen İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi**” adlı çalışmasında yansıtıcı düşünme etkinlikleriyle desteklenen işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Kil (2019)'in “**6. Sınıf İngilizce dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Sözcük Dağarcıklarını Geliştirmelerine ve Derse yönelik Tutumlarına Etkisi**” adlı araştırmasında, İngilizce kelime öğrenirken işbirlikli öğrenme ve düz anlatımın öğrencilerin tutumlarında benzer etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Kartal ve Özbek (2017) “**İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına ve Başarılarına Etkileri**” adlı çalışmalarında işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin öğrenilen konuya karşı olumlu tutum oluşturmada etkin olduğu, öğrenci kaygısını azalttığı ve öğrencilerin derse olan sevgisini arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Genç ve Şahin (2015)'in “**İşbirlikli Öğrenmenin Başarıya ve Tutuma Etkisi**” adlı çalışmasında işbirlikli öğrenmenin kullanılan tekniklerinin, öğrencilerin fen başarısını arttırdığı ve hiçbir grupta tutum bakımından bir değişiklik görülmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Er ve Aksu Ataç'ın (2014) “**ELT Sınıflarında İşbirlikli Öğrenme: ELT Sınıflarında İşbirlikli Öğrenmeye Yönelik Öğrencilerin Tutumları**” adlı çalışmasında cinsiyetler arasında kadınların lehine işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumlarda farklılık olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin %66,9'unun İngilizce sınıflarında işbirliğine dayalı öğrenme tarafında olduğu, %33,1'inin ise yalnız çalışırlarsa daha iyi sonuçlar

alacakları ve tek başlarına çalışmanın daha zevkli olacağını düşündükleri sonucuna varılmıştır.

Memduhoğlu, Çiftçi ve Özok (2014)'un **“İşbirlikli Öğrenmenin Yabancı Dil Öğretimindeki Öneme ilişkin Öğretmen Görüşleri”** adlı çalışmasında işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin birbirleri ile daha fazla etkileşimde bulunmalarını sağladığı ve sosyal gelişimlerine yardımcı olduğu sonucuna varılmıştır.

Batdı (2013)'nın **“İngilizce Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Destekli Eğitsel Eğlenceli Etkinliklerin Öğrencilerin Özyeterlik Becerileri, Özdüzenleme Stratejileri, Motivasyonları, Akademik Başarılarına Etkisi”** adlı hem nitel hem nicel desenlerin kullanıldığı bu çalışma incelenerek deney grubundakilerin kontrol grubundakilerden daha kalıcı öğrendikleri sonucuna varılmıştır.

Baş (2012)'ın **“İngilizce Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Erişisi ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi”** adlı çalışmasında işbirlikli öğrenme etkinlikleri ile öğrenen öğrencilerin akademik erişisinin daha iyi olduğu tespit edilmiş ve bunun sebebinin öğrencilerin gruplarda aktif iletişim kurmaları ve sorumluluk almaları olduğu sonucuna varılmıştır.

Güngör ve Özkan (2012)'ın **“İlköğretim 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersindeki İnsan ve Çevre Ünitesinin İşbirlikli Öğrenme Yöntemiyle İşlenmesinin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi”** adlı çalışmasında işbirlikli öğrenmenin, geleneksel öğretime göre başarıyı arttırmada daha etkin olduğu sonucuna varılmıştır.

Ünlü ve Aydın (2011)'in **“İşbirlikli Öğrenme Yönteminin 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi “Permütasyon ve Olasılık” Konusunda Akademik Başarı ve Kalıcılık Düzeylerine Etkisi”** adlı araştırmasında, işbirlikli öğrenmenin akademik başarıya ve öğrendiklerini akılda tutmaya olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür.

Topsakal (2010)'ın **“8. Sınıf Canlılar için Madde ve Enerji” Ünitesi Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına ve Tutumuna Etkisi”** adlı araştırmasında işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin Fen dersine yönelik tutumunu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Akbuğa (2009)'nın **“İlköğretim 4. Sınıf Matematik Dersinde İşbirlikli Öğrenme İlkelerine göre Yapılandırılmış Grup Etkinliklerinin Öğrenci Erişilerine ve**

Tutumlarına Etkisi” adlı çalışmasında işbirlikli öğrenme etkinliklerinin erişiş düzeylerine ve tutumlara olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür.

Baş (2009)'ın **“İngilizce Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Erişisine, Derse karşı Tutumlarına ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi”** adlı çalışmasında işbirlikli öğrenme etkinlikleri ile öğrenim gören öğrenciler ve geleneksel yöntemlerle öğrenim gören öğrenciler kıyaslandığında öğrendiklerinin kalıcılığı, erişiş düzeyleri, öğretim süreci sonundaki tutumları üzerinde işbirlikli öğrenmenin olumlu bir etkisinin olduğu saptanmıştır.

Uysal (2009)'ın **“İlköğretim Türkçe Dersinde İşbirlikli Öğrenmenin Erişiş, Eleştirel Düşünce ve Yaratıcılık Becerilerine Etkisi”** adlı çalışmasında işbirlikli öğrenme, birlikte öğrenme tekniğinin eleştirel düşünme becerilerinden olan öz düzenleme, yorumlama, çıkarım, açıklama, değerlendirme ve analiz becerisi üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür.

Kıncal, Ergül ve Timur (2007)'un **“Fen Bilgisi Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi”** adlı çalışmasında işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin “bilgi”, “kavrama”, “uygulama” ve “genel” başarılarını artırmada geleneksel öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Bozdoğan, Taşdemir ve Demirbaş (2006)'ın **“Fen Bilgisi Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkisi”** adlı çalışmasında işbirlikli öğrenmenin bilimsel süreç becerilerine olumlu bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Güngör ve Açıkgöz (2005)'ün **“İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Okuduğunu Anlama Üzerinde Etkileri ve Cinsiyet ile İlişkileri”** adlı çalışmasında Türkçe dersinde işbirlikli öğrenmenin, öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerinde geleneksel öğretime kıyasla daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak, işbirlikli öğrenme uygulamalarının Türkçe dersinde okuduğunu anlamadaki cinsiyete dayalı farklılıkları ortadan kaldırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ateş (2004)'in **“İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim II. Kademedeki Madde ve Özellikleri Ünitesinde Öğrenci Başarısına Etkisi”** adlı çalışmasında işbirlikli öğrenmenin fen dersine yönelik tutumları ve başarıyı anlamlı ve olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bayat (2004)'ın “İşbirlikli Öğrenme Etkinliklerinin Öğrencilerin İngilizce Okuma Derslerine ve İşbirlikli Öğrenmeye Yönelik Tutumlarına Etkisi” adlı çalışmasında İngilizce dersinde işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumlar bakımından anlamlı fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler ise öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumlarının olumlu olduğunu göstermiştir.

Doymuş, Şimşek ve Bayrakçı (2004)'in “İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Fen Bilgisi Dersinde Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi” adlı çalışmasında işbirlikli öğrenme yönteminin hem akademik başarıyı artırmada hem de öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Açıkgöz (1995)'ün “İşbirlikli Öğrenme ve Yabancı Dil Başarısı” adlı çalışmasında işbirlikli öğrenmenin öğrenci etkileşimini sağlama, olumlu sınıf ortamı, öğrenci özelliklerini geliştirme, yabancı dili kullanma imkânı gibi faktörlerle yabancı dil başarısını artırdığı sonucuna varılmıştır.

Pala (1995)'nin “İşbirlikli Öğrenmenin Yabancı Dil Öğretimindeki Etkililiği” adlı çalışmasında işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağladığı sonucuna varılmıştır.

Kasap (1996)'ın “İşbirlikli Öğrenme, Fen Başarısı, Hatırda Tutma, Öğrenci Yüklemeleri ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim” adlı çalışmasında fen başarısı ve hatırda kalıcılık üzerinde işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Yurt içinde yapılan çalışmalara bakıldığında genel olarak işbirlikli öğrenmenin öğretim sürecini olumlu etkilediği, öğrenciler arasındaki iletişimi arttırdığı, akademik başarıyı olumlu etkilediği, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olumlu katkılar sağladığı ve derse olan yaklaşımını olumlu etkilediği görülmüştür.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Alrayah (2018)'in “İşbirlikli Öğrenme Etkinliklerinin İngilizceyi Anadil olarak Öğrenenlerin Konuşma Akıcılığının Artmasına Etkisi” adlı çalışmasında işbirlikli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin konuşma akıcılığını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Meng (2017)'in “Bağımsız Bir Çin Kolejinde İşbirlikli Öğrenmenin Kapsamlı İngilizce Sınıflarına Uygulanması Üzerine Deneysel Bir Çalışma” adlı çalışmasında

işbirlikli öğrenmenin üniversite düzeyindeki öğrencilerin erişilerine etkisi olduğu ve öğrenci katılımı eksikliğine yardımcı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Almuslimi (2016)'nin **“İşbirlikli Öğrenme Stratejisinin 9. Sınıf Yemenli Öğrencilerin İngilizce Okuma Becerilerine Etkisi ve Stratejiye Karşı Tutumları”** adlı çalışmada çoğu öğrencinin işbirlikli öğrenmeye yönelik olumlu tutumları olduğu ve deney grubunun puanlarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

Devi, Musthafa ve Gustine'in (2015) **“Okumada Eleştirel Düşünme Öğretiminde İşbirlikli Öğrenmenin Kullanımı”** adlı araştırmasında, işbirlikli öğrenmenin uygulanmasının öğrencilerin eleştirel düşüncelerini kolaylaştırdığı görülmüştür.

Altamimi ve Attamimi (2014)'nin **“İşbirlikli Öğrenmenin İngilizce konuşma becerilerini ve İngilizce Öğrenmeye ilişkin Tutumlarını Geliştirmeye Etkisi”** adlı çalışmada deney grubu öğrencilerinin işbirlikli öğrenme faaliyetlerine maruz kaldıktan sonraki performansının, deney ve kontrol gruplarının sonuçları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkardığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerine konuşma sınıflarında işbirlikli öğrenme yönteminin tanıtılmasından sonra öğrencilerin konuşma becerilerinde ilerlemeler kaydedildiği bulgularına ulaşılmıştır.

Al-Yaseen'in (2014) **“Anadil olarak İngilizce Sınıfında İşbirlikli Öğrenme”** adlı çalışmada işbirlikli öğrenmenin, öğrencilerin İngilizce pratik yapmaları için olumlu bir öğrenme ortamı yarattığı, iletişim becerilerini geliştirmelerine ve öğrenme motivasyonlarını geliştirmelerine yardımcı olabileceği, öğrenci ilişkilerini arttırdığı görülmüştür.

Tran (2014)'ın **“İşbirlikli Öğrenmenin Akademik Başarıya ve Bilgi Birikimine Etkileri”** adlı çalışmada işbirlikli öğrenmeyi kullanarak öğretim yapılan öğrencilerin, derse dayalı öğretimi kullanarak eğitilen öğrencilere göre başarı ve bilgiyi akılda tutma testlerinde önemli ölçüde daha yüksek puanlar elde ettikleri saptanmıştır.

Pan ve Wu (2013)'nün **“İşbirlikli Öğrenmenin İngilizce Öğretmenliği Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Okuduğunu Anlama ve Öğrenme Motivasyonuna Etkisi”** adlı çalışmada İngilizce okuduğunu anlama konusunda, özellikle orta ve düşük yetkinlikteki öğrenciler arasında, işbirlikli öğrenme ortamında eğitim görenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu ve işbirlikli

öğrenmenin, İngilizce okumayı öğrenmeye yönelik öğrenci motivasyonu üzerinde de önemli ölçüde olumlu bir etki yarattığı sonucuna varılmıştır.

Araban vd. (2012)'nin **“Lise İngilizce Dersinde İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Öz-yeterlik ve Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi”** adlı çalışmasında işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin İngilizce dersindeki öz yeterlikleri ve akademik başarıları üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Sadeghi (2012)'nin **“Akademik Bağlamda İşbirlikli Öğrenmenin Eleştirel Düşünme Üzerindeki Etkileri”** adlı çalışmasında işbirlikli öğrenmenin eleştirel düşünme potansiyeli üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Duxbury ve Tsai (2010) **“İşbirlikli Öğrenmenin Yabancı Dil Kaygısına Etkisi: Tayvanlı ve Amerikan Üniversitelerinin Karşılaştırmalı Bir Çalışması”** adlı çalışmalarında dil kaygısı ve işbirlikli öğrenmenin Tayvan okullarında anlamlı bir ilişki gösterdiği sonucuna varırken Amerika'da ilişki göstermediği sonucuna varmışlardır.

Tuan (2010)'ın **“İşbirlikli Öğrenmeyi İngilizce Sınıfına Aşılama”** adlı çalışmasında Vietnamlı öğrencilerin değişime açık olduğu ve Vietnam İngilizcesini, öğrencilerin sınıfta bireysel olarak konuşması yerine, işbirliğine dayanarak konuşmaları için yabancı dil öğretmenlerinin etkili işbirlikli öğrenme etkinlikleri yaratması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Klimovienė, Urbonienė ve Barzdžiukienė (2006) 'in Litvanya Tarım Üniversitesinde yürüttükleri **“İşbirlikli Öğrenme yoluyla Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirme”** adlı araştırma, işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşünürler olması için uygun koşullar yarattığını doğrulamaktadır.

Chen (2005)'in yarı deneysel **“İşbirlikli Öğrenme, Çoklu Zekâ ve Yeterlilik: Üniversitede İngilizce Öğretimi ve Öğreniminde Uygulama”** adlı çalışmasında işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin dil yeterliliği performansına olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Wichadee (2005)'nin **“İşbirlikli Öğrenmenin Bangkok Üniversitesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Okuma Becerilerine ve Tutumlarına Etkileri”** adlı çalışmasında işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin İngilizce okuma becerilerini artırdığı,

katılımı önemli ölçüde artırabildiği ve öğrencilerin İngilizce etkileşimini en üst düzeye çıkarabildiği sonucuna varılmıştır.

Slavin (1983)'in “**İşbirlikli Öğrenme Ne Zaman Öğrenci Erişisini Artırır?**” adlı çalışmasında grup ödülleri ve bireysel sorumluluğu kullanan işbirlikli öğrenme yöntemlerinin ilköğretim ve ortaöğretim sınıflarındaki birçok akademik dersteki öğrenci erişisini artırdığı sonucuna varılmıştır.

Yurtdışında yapılan çalışmalara bakıldığında genel olarak işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin motivasyonuna, erişisine, dil becerilerinin gelişimine olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, deneysel işlemleri, veri toplama araçları ile verilerin toplanması ve analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Lise 3 İngilizce dersinde işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerileri ile derse ilişkin tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada nitel ve nicel araştırma desenlerinin bir arada olduğu karma yöntem kullanılmıştır. Nicel boyutta, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Yarı deneysel araştırma modeli, tüm değişkenlerin kontrol edilemediği durumlarda kullanılan ve grupların yansız bir şekilde deney ve kontrol grubu olarak atandığı modeldir (Büyüköztürk, 2007). Araştırmada yarı deneysel model kullanıldığı için evren ve örneklem yerine çalışma grupları seçilmiştir. Deneysel işlem olarak işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerileri ile derse ilişkin tutumlarına etkisini gözlemlemek için bir deney grubu ve deneysel işlemin uygulanmadığı bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından lise 3. sınıf MEB İngilizce ders kitabının “Sports (Sporlar), My Friends (Arkadaşlarım)” üniteleri işbirlikli öğrenme etkinliklerinden “Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (ÖTBB)”ne göre düzenlenerek ünite deney grubu için işbirlikli hale getirilmiştir. Ayrıca ünite kazanımları göz önünde bulundurularak ders kitabına ilaveten birçok işbirlikli öğrenme etkinliği hazırlanarak ders planları ile birlikte öğrenci sayısı kadar çoğaltılıp ders öğretmenine araştırmacı tarafından teslim edilmiş ve uygulanmıştır. Uygulayıcı öğretmene araştırmacı tarafından bir kontrol listesi verilmiş ve sınıf içerisinde gerçekleştirilenler kontrol edilmiştir. Kontrol grubunda ise programın öngördüğü etkinlikler yapılmıştır.

Nitel boyutta ise olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim, bir olguya yönelik kişiye özgü algıların gün yüzüne çıkarılmasını ve yorumlanmasını hedeflemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu desen kapsamında katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşme, konuya ilişkin detaylı bilgi edinilen, araştırmacının bizzat dâhil olarak sorularını yönelttiği ve tam yanıtlar alabildiği, ortamı kontrol edebildiği, niyetlerin, algıların anlaşılmasına çalışıldığı bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 130). Öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye ilişkin görüşlerini, süreçte karşılaştıkları sorunları, bu sorunları çözme

yollarını ve bu yöntemin nasıl daha verimli olabileceğine ilişkin görüşlerini detaylı açıklamak için görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler bireysel olarak okulun kütüphanesinde gerçekleştirilmiştir. Toplam 16 öğrenci ile görüşme yapılmış ve en uzun görüşme 4 dakika 31 saniye sürmüştür. Öğrenciler her soruyu yanıtlamış ve genellikle kısa cevaplar vermeyi tercih etmişlerdir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Malatya ili Yeşilyurt ilçesinde MEB'e bağlı hizmet veren X lisesinin 3. sınıflarından iki şubenin öğrencileri oluşturmaktadır. Olasılığa dayalı seçkisiz örneklemeyle seçilen 25 öğrenci deney grubundan, 25 öğrenci de kontrol grubundan olmak üzere toplam 50 öğrenci araştırma kapsamına alınmıştır.

Araştırmanın nitel boyutuyla ilgili olarak 16 öğrencinin görüşlerine başvurulmuş öğrencilerin seçiminde gönüllülük esas alınmıştır.

Grup denkliğinin oluşturulmasında lise 3. sınıfların 2018-2019 eğitim öğretim yılı birinci dönem İngilizce notlarının birbirine yakın olması ve grupların eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve tutum ön test sonuçları dikkate alınmıştır. Bu sınıflara ait betimleyici istatistik bulguları Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıflarına göre karne not ortalamaları

Sınıf	N	Karne Not Ortalaması
11/A	27	86,03
11/B	25	86,96
11/C	25	87,44

Tablo 1'de görüldüğü gibi B sınıfının birinci dönem İngilizce karne not ortalaması 86,96 ve C sınıfının İngilizce karne not ortalaması ise 87,44'tür. Birbirine denk iki sınıf seçmek amacıyla; okulda bulunan tüm lise 3. sınıfların ilk dönem karne İngilizce not ortalamalarına bakılmış, birbirine en yakın iki sınıf seçilmiştir. B sınıfı deney, C sınıfı kontrol grubuna seçkisiz şekilde atanmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sürece eşit şartlarda başladığını kanıtlamak amacıyla ön test eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve tutum puanlarına bakılmış, sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grubunun Ön test, Eleştirel Düşünme, Yansıtıcı Düşünme ve Tutum Puan Ortalamasına ilişkin t-testi ve Mann Whitney U testi Sonuçları

	GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss.	t	p	
Ön test	Deney	25	119,68	9,11	0,574	0,569	
Eleştirel düşünme	Kontrol	25	118,16	9,62			
Yansıtıcı düşünme	Deney	25	52,44	4,97	-0,342	0,734	
	Kontrol	25	52,88	4,09			
Alışkanlık alt boyut	Deney	25	11,96	2,67	-0,967	0,338	
	Kontrol	25	12,64	2,29			
Yansıtma alt boyut	Deney	25	14,24	2,86	-2,048	0,046*	
	Kontrol	25	15,60	1,68			
Eleştirel yansıtma alt boyut	Deney	25	11,36	3,12	0,923	0,361	
	Kontrol	25	10,48	3,61			
Tutum	Deney	25	100,48	27,82	0,212	0,833	
	Kontrol	25	99,00	21,22			
Bilişsel alt boyut	Deney	25	15,84	4,62	-0,901	0,372	
	Kontrol	25	16,96	4,16			
Duyuşsal alt boyut	Deney	25	68,24	21,99	0,388	0,700	
	Kontrol	25	66,08	17,06			
Yansıtıcı/Anlama alt boyut	GRUPLAR	N	S.O.	S.T.	U	z	p
	Deney	25	27,72	693	257	-1,094	,274
	Kontrol	25	23,28	582			
Tutum/Davranışsal alt boyut	GRUPLAR	N	S.O.	S.T.	U	z	p
	Deney	25	27,36	684	266	-,913	,361
	Kontrol	25	23,64	591			

*p<0,05

Tablo 2'ye bakıldığında, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test eleştirel düşünme puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t=0,574; p>,05$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test yansıtıcı düşünme becerileri alışkanlık alt boyut ($t=-0,967; p>,05$), anlama alt boyut ($z=-1,094; p>,05$), eleştirel yansıtma alt boyut puanının ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamışken ($t=0,923; p>,05$); yansıtma alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($t=-2,048; p<,05$). Ölçeğin geneli dikkate alındığında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t=-0,342; p>,05$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test yansıtıcı düşünme becerileri bilişsel alt boyut ($t=0,901;p>,05$), duyuşsal alt boyut ($t=0,388;p>,05$) ve davranışsal alt boyut ($z=-,913;p>,05$) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ölçeğin geneline bakıldığında ön test tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t=0,212;p>,05$).

Yukarıda bahsi geçen bulgular ışığında, grupların birine yakın olduğu ve gruplar arasında farklılaşmanın ($p>0.05$) görülmediği, grupların bir birine denk olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Deney Grubu ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete göre Dağılımı

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Kız	15	60,0	15	60,0	30	100
Erkek	10	40,0	10	40,0	20	100
Toplam	25	100	25	100	50	100

Tablo 3'e bakıldığında, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin % 60,0'ının kız, % 40,0'ının ise erkek olduğu görülmektedir.

3.3. Deneysel İşlemler

Araştırmanın uygulaması, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Malatya ili Yeşilyurt ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı hizmet veren X Lisesindeki lise 3. sınıflardan B ve C şubelerinin öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma 2. dönemin dokuzuncu haftası başlamış ve 7 haftalık bir süreçte tamamlanmıştır. İngilizce dersi lise 3. sınıflarda haftada 4 saatlik ders olarak işlendiğinden 28 saat uygulama yapılmıştır.

Araştırmada deneysel işlemleri gerçekleştirmek için uygulanan adımlar tarihleriyle birlikte Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Deneysel İşlemler

01.04.2019	Deney grubu ve kontrol grubuna ölçeklerin ön-test olarak uygulanması
01.04.2019	Deney grubuna işbirlikli öğrenmenin ve ÖTBB tekniğinin tanıtılması, Sınıf düzeninin küme haline getirilmesi, beş kişilik gruplar oluşturulması
	Beyin fırtınası ile grup isimlerinin belirlenmesi
	Gruptaki öğrencilere sözcü, araştırmacı, yazıcı, okuyucu, susturucu, cesaretlendirici gibi roller dağıtılıp bu rollere sahip olan öğrencilerin neler yapacağı hakkında bilgi verilmesi
05.04.2019	İngilizce Öğretim Programının 8. ve 9. ünitelerindeki kazanımları kazandırmak amacıyla araştırmacının da bizzat dâhil olduğu uyum derslerinin gerçekleştirilmesi
06.04.2019	Deney ve kontrol grubunun günlük planlarının hazırlanması
08.04.2019	Deney ve kontrol grubunun günlük planlarının İngilizce öğretmenine teslim edilmesi
08.04.2019	8. ünite olan “Sports” (Sporlar) ünitesine başlanması
	Deney grubunda ünite kelimeleri araştırmacının hazırlamış olduğu kelime slaytları ile öğrencilere sunulmuştur. Metnin ana fikrini bulma, metindeki resimlere bakarak metnin konusunu tahmin etme, açıklama, yorum yapma, kelime öğretimi etkinlikleri, eşleştirme, boşluk doldurma, bulmaca, hata düzeltme, doğru-yanlış, cümle tamamlama, konuşma, yazma, dinleme ve okuma etkinliklerinin ÖTBB tekniğine göre yapılması. Ders kitabı, araştırmacı tarafından ÖTBB’ye uygun hazırlanan çalışma yaprakları ve slayt sunumları kullanılmıştır.
	Kontrol grubunda ise MEB programına bağlı kalınarak düz anlatım, metin çalışmaları, diyalog tamamlama ve soru-cevap ile dersler işlenmiştir. Kontrol grubunda sadece ders kitabı kullanılmıştır.
26.04.2019	8. ünitenin sonlandırılması
29.04.2019	9. ünite olan “My Friends” (Arkadaşlarım) ünitesine başlanması
16.05.2019	9. ünitenin sonlandırılması
17.05.2019	Deney ve kontrol grubuna “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği”, “Yansıtıcı Düşünme Ölçeği” ve “Tutum Ölçeği”nin son-test olarak uygulanması

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verilerini toplamak amacıyla üç ölçek, nitel verilerini toplamak amacıyla ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bunlar;

1. Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği,

2. Yansıtıcı Düşünme Ölçeği,
3. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği,
4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'dur.

Bu ölçme araçları aşağıda detaylı bir şekilde açıklanmaktadır.

3.4.1. Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği

Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği, Akbıyık (2002) tarafından geliştirilmiştir. Geliştirme işlemlerinde eleştirel düşünme eğilimleri için literatür taraması sonucu her eğilim için 3 olumlu 3 olumsuz kökte olmak üzere 90 adet eğilim maddesi yazılmıştır. 90 maddeden oluşan uzman görüşü formlarıyla dokuz uzmandan görüş alınmıştır.

Uzman görüşleri doğrultusunda %70 oranında kabul edilen maddeler seçilmiş, yapılan öneriler doğrultusunda seçilen maddeler düzenlenerek eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği deneme formu oluşturulmuştur. Deneme formu 2 olumlu 2 olumsuz kökte olmak üzere 58 maddeden oluşmaktadır. Deneme formu 229 öğrenciye uygulanmıştır.

Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Deneme Formundan en yüksek puanı alan ve en düşük puanı alan %27'lik grup puanları kullanılarak t-testi yapılmıştır. T- testi puanlarına göre maddeler sıralanmış ve en yüksek puan alan maddelerden her eğilim için 1 adet olumlu ve 1 adet olumsuz kökte maddeler seçilerek t- testi sonunda 30 adet maddeden oluşan eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği uygulama formu hazırlanmıştır. Maddeler “Tamamen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Tamamen katılmıyorum” şeklinde 1-5 aralığında puanlanmıştır. Olumsuz kökteki maddeler ise 5-1 aralığında puanlanmıştır.

Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı 0.87 olarak hesaplanmıştır. Güvenirliği göz önüne alınarak ve uzman görüşü alınarak ölçeğin kullanılmasına karar verilmiştir. Cronbach Alfa katsayısı işbirlikli öğrenmenin eleştirel düşünme becerilerine etkisini ölçmeye yönelik gerçekleştirdiğimiz bu çalışmada 0,907 olarak hesaplanmıştır.

3.4.2. Yansıtıcı Düşünme Ölçeği

Yansıtıcı Düşünme Ölçeği, Çiğdem (2012) tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Araştırmada yer alan öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Ölçek, uyarlama sürecinde dört dil uzmanı tarafından çevrilmiştir. Normal

dağılım analizleri, madde analizi ve açımlayıcı faktör analizi ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Ayrıca, korelasyon katsayısı, iç tutarlık katsayısı ve zaman bağlamındaki tutarlığı belirlemek için Pearson momentler çarpımı hesaplanmıştır. Bu analizlerle, Türkçeye çevrilen ölçeğin orijinal ölçekte olduğu gibi dört alt boyutu olduğu ve her alt boyutun da dört madde içerdiği tespit edilmiştir (Çiğdem, 2012).

Yansıtıcı Düşünme Ölçeği (YDÖ), dört dil uzmanının görüşleri doğrultusunda düzenlenmiş, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesinden 242 öğrenciye uygulanmıştır.

YDÖ dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar “alışkanlık”, “anlama”, “yansıtma” ve “eleştirel yansıtma” şeklindedir. Ölçeğin maddeleri; alışkanlık dört madde (1., 5., 9., 13. maddeler), anlama dört madde (2., 6., 10., 14. maddeler), yansıtma dört madde (3., 7., 11., 15. maddeler) ve eleştirel yansıtma dört madde (4., 8., 12., 16. maddeler) şeklindedir..

Alışkanlık alt ölçeği için iç tutarlık katsayısı 0,54, anlama alt ölçeği için 0,66, yansıtma alt ölçeği için 0,80 ve eleştirel yansıtma alt ölçeği için 0,72 olarak hesaplanmıştır.

Ölçek 16 maddeden oluşmaktadır ve seçenekleri “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklindedir. İlk olarak Kember ve arkadaşlarının (2000) geliştirdiği ölçeğin orijinali İngilizcedir. İşbirlikli öğrenmenin yansıtıcı düşünme becerilerine etkisini ölçmeye yönelik gerçekleştirmiş olduğumuz uygulamada kullanılan ölçeğin alışkanlık alt boyutunda Cronbach Alfa katsayısı 0,739, anlama alt boyutunda 0,642, yansıtma alt boyutunda 0,744 ve eleştirel yansıtma alt boyutunda 0,673 olarak hesaplanmıştır.

3.4.3. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Aydoslu (2005) tarafından geliştirilen İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği araştırmada kullanılmıştır. Ölçeğin ilk ön uygulama aşamasında alakalı literatür taranmış, uzman ve öğrenci görüşleri alınmıştır. Bu doğrultuda 78 maddelik bir ölçek oluşturulmuş, ölçeğin yapı geçerliliği için faktör analizi yöntemlerinden döndürülmüş ve asal eksenlere göre döndürülmüş temel bileşenler analizinden yararlanılmıştır. Düzeltmeler yapılmış ve 50 maddeden oluşan sonraki ön uygulama ölçeği oluşturulmuştur. Tekrar aynı analiz süreci izlenerek 30 maddelik tutum ölçeği oluşturulmuştur.

İlk uygulamada ölçeğin güvenirlik katsayısı $\alpha = 0.9712$, bir sonrakinde $\alpha = 0.9633$ ve üçüncüsünde $\alpha = 0.9364$ olarak bulunmuştur. Ölçek 15’i olumlu ve 15’i olumsuz kökte toplam 30 maddeden oluşmaktadır. 1., 2., 3., 6., 7., 10., 11., 15., 16., 19., 21., 24., 27., 28. ve 29. maddeler olumlu kökteyken 4., 5., 8., 9., 12., 13., 14., 17., 18., 20., 22., 23., 25., 26. ve 30. maddeler olumsuz köktedir.

Beşli likert tipi olan ölçeğin seçenekleri “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” şeklindedir. Olumlu kökteki maddeler 5-laralığında, olumsuz kökteki maddeler ise 1-5 aralığında puanlanmıştır. İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği üç alt boyuttan oluşmaktadır; bilişsel boyut, duyuşsal boyut ve davranışsal boyut. Bilişsel boyuta ait güvenirlik katsayısı 0.62, duyuşsal boyut 0.93 ve davranışsal boyut ise 0.71 olarak hesaplanmıştır. İşbirlikli öğrenmenin derse yönelik tutuma etkisini ölçmeye yönelik gerçekleştirmiş olduğumuz uygulamada kullanılan ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı bilişsel boyutta 0,655, duyuşsal boyutta 0,946 ve davranışsal boyutta ise 0,669 olarak hesaplanmıştır.

3.4.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye ilişkin görüşlerini, süreçte karşılaştıkları sorunları ve bu sorunları çözme yollarını derinlemesine açıklamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunun geçerliliğini sağlamak amacıyla araştırmanın alt problemlerine uygun olacak şekilde 6 soruluk bir havuz oluşturulmuştur. Yabancı Diller Eğitimi Bölümünden 2 ve Eğitim Programları ve Öğretim alanından 3 öğretim elemanının görüşleri alındıktan sonra öneriler doğrultusunda araştırmanın amacına uygun olmayacağı tespit edilen 2 soru çıkarılmış ve görüşme formu 4 soruya indirgenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra soruların anlaşılabilirliğini kontrol etmek amacıyla birkaç öğrencinin görüşüne başvurulmuştur. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu EK 4’te verilmiştir.

Görüşme formunda öğrencilerin işbirlikli öğrenme uygulamalarına ilişkin olumlu ve olumsuz görüşleri, işbirlikli öğrenme etkinlikleri ile işlenen İngilizce dersinde karşılaştıkları sorunlar, karşılaştıkları sorunları çözme yolları ve işbirlikli öğrenme yönteminin nasıl daha verimli ve etkili kullanılabileceğine ilişkin görüşleri alınmıştır.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla kullanılan eleştirel düşünme ölçeğinin, yansıtıcı düşünme ölçeğinin ve tutum ölçeğinin belirtilen okulda uygulanması maksadıyla Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. Araştırmanın verileri 2018-2019 eğitim öğretim yılının bahar yarıyılında Malatya ili Yeşilyurt merkez ilçesinde hizmet veren Milli Eğitim Bakanlığına bağlı X Lisesi B ve C şubelerindeki öğrencilerden toplanmıştır. Belirtilen sınıflardaki toplam 50 öğrencinin tamamına ulaşılmıştır.

Uygulamanın gerçekleştirileceği okula gidilip okul müdürü ve İngilizce dersi öğretmeniyle görüşülüp tarihler belirlendikten sonra eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği, yansıtıcı düşünme ölçeği ve İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmanın gelecekteki çalışmalara kaynaklık edeceğinin altı çizilmiş, sonuçlarının önemi araştırmacı tarafından belirtilmiştir. Ölçekler katılımcı sayısı göz önüne alınarak çoğaltılmış ve ön-test olarak uygulanmıştır. Uygulama öncesinde, araştırmacının da bizzat dâhil olduğu deney grubunun işbirlikli öğrenme uygulamalarına adapte olması için İngilizce öğretmeni ile iki ders saatinde örnek işbirlikli dersler gerçekleştirmiştir. Uygulama sonrasında ölçekler son-test olarak uygulanmıştır.

Son-test yapıldıktan sonra öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye ilişkin görüşlerini, süreçte karşılaştıkları sorunları, bu sorunları çözme yollarını ve bu yöntemin nasıl daha verimli olabileceğine ilişkin görüşlerini detaylı açıklamak için 16 öğrenciden yarı yapılandırılmış görüşme formuyla görüşler de alınmıştır. Katılımcıların kimliklerini gizli tutmak için görüşme sırasına göre öğrencilere kodlar verilmiştir.

Öğrenciler: K1, K2, K3, K4... şeklinde kodlanmıştır.

Veri toplamak amacıyla araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinden gönüllü 16 öğrenciyle belirlenen saatlerde okulun kütüphanesinde bireysel olarak ve yüz yüze görüşülmüştür. Katılımcılara en başta sorulacak sorulara ilişkin bilgi verilmiş ve ses kaydı yapılması amacıyla izin istenmiştir. İzin alındıktan sonra her bir katılımcıya görüşme formundaki sorular sorulmuştur. Alınan cevaplar kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve görüşmeler maksimum 4 dakika 31 saniye sürmüştür. Sonrasında görüşmeler araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktararak okunmuştur.

3.6. Verilerin Analizi

Bu araştırmada nitel ve nicel araştırma desenlerinin bir arada olduğu karma yöntem kullanılmış, nicel veriler istatistik paket programı ile nitel veriler ise içerik analizi ile manuel olarak çözümlenmiştir.

Nicel verilerin analizinde, istatistiksel hesaplamalar için öğrencilerin eleştirel düşünme puanları, yansıtıcı düşünme puanları ve İngilizce dersine ilişkin tutum puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini saptamak için Shapiro Wilk normallik testi uygulanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve tutum puanlarının normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için Shapiro Wilk testi uygulanmış, ön test puanlarının betimsel istatistikleri ve normallik testi sonucu Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Deney Grubu için Eleştirel Düşünme, Yansıtıcı Düşünme ve Tutum Ön Test Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve Shapiro Wilk Testi Analiz Sonucu

Ön test	X	Ss	Min.	Max.	Shapiro-Wilk
Eleştirel düşünme	119,68	9,11	101,00	138,00	0,671*
Yansıtıcı düşünme	52,44	4,97	43,00	64,00	0,948*
Alışkanlık alt boyut	11,96	2,67	5,00	19,00	0,220*
Anlama alt boyutu	14,88	2,15	10,00	18,00	0,190*
Yansıtma alt boyutu	14,24	2,86	8,00	20,00	0,267*
Eleştirel yansıtma alt boyut	11,36	3,12	5,00	18,00	0,669*
Tutum	100,48	27,82	53,00	148,00	0,352*
Bilişsel alt boyut	15,84	4,62	8,00	25,00	0,586*
Duyuşsal alt boyut	68,24	21,99	34,00	103,00	0,098*
Davranışsal alt boyut	16,40	2,75	11,00	20,00	0,029

*p>0,05;

Tablo 5’e bakıldığında; deney grubu eleştirel düşünme ön test puanının aritmetik ortalamasının 119,68 olarak hesaplandığı ve eleştirel düşünme ön test puanının normal dağılım gösterdiği saptanmıştır.

Deney grubu yansıtıcı düşünme ön test puanı aritmetik ortalaması 52,44 iken alışkanlık alt boyut puanının aritmetik ortalaması 11,96, anlama alt boyut puanının aritmetik ortalaması 14,88, yansıtma alt boyut puanının aritmetik ortalaması 14,24 ve

eleştirel yansıtma alt boyut puanının aritmetik ortalaması 11,36'dır. Deney grubu için yansıtıcı düşünme ölçeği, alışkanlık alt boyut, anlama alt boyut, yansıtma alt boyut ve eleştirel yansıtma alt boyut ön test puanları normal dağılım göstermektedir.

Tutum ölçeği ön test puanı aritmetik ortalaması 100,48 iken bilişsel alt boyut puanının aritmetik ortalaması 15,84, duyuşsal alt boyut puanının aritmetik ortalaması 68,24 ve davranışsal alt boyut puanının aritmetik ortalaması 16,40'dır. Deney grubu tutum ölçeği, bilişsel alt boyut ve duyuşsal alt boyut ön test puanı normal dağılım göstermekte iken davranışsal alt boyut ön test puanı normal dağılım göstermemektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve tutum puanlarının normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için Shapiro Wilk testi uygulanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve tutum ön test puanlarının betimsel istatistikleri ve normallik testi sonucu Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Kontrol Grubu için Eleştirel Düşünme, Yansıtıcı Düşünme ve Tutum Ön Test Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve Shapiro Wilk Testi Analiz Sonucu

Ön test	X	Ss	Min.	Max.	Shapiro-Wilk
Eleştirel	118,16	9,62	98,00	135,00	0,951*
Yansıtıcı düşünme	52,88	4,09	44,00	61,00	0,642*
Alışkanlık alt boyut	12,64	2,29	9,00	18,00	0,378*
Anlama alt boyut	14,16	2,13	9,00	17,00	0,047
Yansıtma alt boyut	15,60	1,68	13,00	20,00	0,081*
Eleştirel yansıtma alt boyut	10,48	3,61	4,00	18,00	0,751*
Tutum	99,00	21,22	50,00	131,00	0,271*
Bilişsel alt boyut	16,96	4,16	7,00	25,00	0,750*
Duyuşsal alt boyut	66,08	17,06	32,00	92,00	0,245*
Davranışsal alt boyut	15,96	2,26	11,00	20,00	0,306*

*p>0,05

Tablo 6'ya bakıldığında; kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme ön test puanının aritmetik ortalamasının 118,16 olduğu ve eleştirel düşünme ön test puanının normal dağılım gösterdiği saptanmıştır.

Kontrol grubu öğrencilerinin yansıtıcı düşünme ön test puanı aritmetik ortalaması 52,88 iken alışkanlık alt boyut puanının aritmetik ortalaması 12,64, anlama alt boyut puanının aritmetik ortalaması 14,16, yansıtma alt boyut puanının aritmetik ortalaması

15,60 ve eleştirel yansıtma alt boyut puanının aritmetik ortalaması 10,48'dir. Kontrol grubu öğrencilerinin yansıtıcı düşünme alışkanlık alt boyut, yansıtma alt boyut ve eleştirel yansıtma alt boyut ön test puanı normal dağılım göstermekte iken anlama alt boyut ön test puanı normal dağılım göstermemektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin tutum ön test puanı aritmetik ortalaması 99,00 iken, bilişsel alt boyut puanının aritmetik ortalaması 16,96, duyuşsal alt boyut puanının aritmetik ortalaması 66,08 ve davranışsal alt boyut puanının aritmetik ortalaması 15,96'dır. Kontrol grubu öğrencilerinin tutum bilişsel alt boyut, duyuşsal alt boyut ve davranışsal alt boyut ön test puanı normal dağılım göstermektedir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, yansıtıcı düşünme becerileri ve İngilizce dersine ilişkin tutum puanlarının aritmetik ortalaması, standart sapması, minimum puan ve maksimum puanları incelenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve tutum puanları arasında farklılığın saptanması için normal dağılım gösteren veriler için Bağımsız Örneklem t-testi, normal dağılım göstermeyen veriler için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının kendi içinde eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve tutum ön test ve son test puanları arasındaki farkı belirlemek için normal dağılım gösteren veriler için Bağımlı Gruplar t-testi, normal dağılım göstermeyen veriler için Wilcoxon testi uygulanmıştır.

Nitel verilerin analizinde ise, veriler toplandıktan sonra inandırıcılığı arttırmak için araştırmacı tarafından özet yapılır ve katılımcılara doğruluğu konusunda görüşleri sorulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İşbirlikli öğrenme sürecine ilişkin ayrıntılı bilgi edinmek amacıyla gerçekleştirilen görüşmelerin sonrasında inandırıcılığı arttırmak adına veriler araştırmacı tarafından özetlenerek katılımcılara teyit ettirilmiştir.

Elde edilen veriler, nitel çalışmalarda öncelikle incelenir sonra kodlanarak sentez hale getirilir ve bulgular ortaya çıkarılır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013: 240). Verilerin çözümlenmesi ve veriler arasındaki ilişkilere ulaşılması içerik analizinin temelidir. İçerik analizinde yapılması gereken temel uygulama benzer verileri, kodlar ve kategoriler adı altında birleştirerek okuyanın idrak edeceği biçimde organize etmek ve yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmada etik gereği öğrencilerin isimleri gizli tutularak nitel analiz verileri sunulmuştur. Araştırmanın katılımcıları K1'den K16 ya kadar kodlanmış olup görüşmeler

sırasında yapılan ses kayıtları bilgisayar ortamına aktarılmış ve yazılı hale getirilmiştir. Görüşme formundaki sorulara öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlar birer birer gözden geçirilerek kodlamalara, kodlamalardan da kategorilere ulaşılmıştır. Güvenirliğin sağlanması adına kodlama sürecinde, İngilizce eğitimi alanında iki uzman, ikinci ve üçüncü kodlayıcı olarak araştırmada yer almıştır. Kodlayıcılar arasındaki görüş birliğinin en az % 80 olması durumunda beklenen düzeyde güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Miles ve Huberman, 1994). Kodlayıcı güvenilirliğini belirlemek amacıyla Miles & Huberman'ın (1994, s.64) formülü (güvenirlik= görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılmıştır. Öğrenci görüşlerinden araştırmacı 29 kod, birinci uzman 27 kod çıkarmıştır, buna göre kodlayıcı güvenilirliği= $27 / (27 + 2) = 0.93$ olarak hesaplanmıştır. İkinci uzman ise 30 kod çıkarmıştır, buna göre kodlayıcı güvenilirliği= $29 / (29 + 1) = 0.96$ olarak hesaplanmıştır. Her iki güvenilirlik değeri de %80'in üzerinde olduğu için kodlayıcı güvenilirliği bu şekilde sağlanmıştır. Araştırmacının analizleri ile alan uzmanlarının analizleri karşılaştırılmış ve karşılaştırma sonucunda birbirine en yakın kodlar tespit edilmiştir. Böylelikle nitel verilerin analizi 27 kod üzerinden yapılmıştır. Bulgular tabloya aktararak yorumlanmıştır. Aktarılabilirliğin kanıtlanması amacıyla çalışmalarda doğrudan alıntılar yapılarak okuyucuların detaylı bir şekilde verilerin toplandığı ortamı hayal etmesi sağlanabilir ve kendi çalışmalarının olası sonuçları konusunda çıkarım yapmaları sağlanabilir. Yani çalışmadaki sonuçlar gelecekteki araştırmalarda benzer durumlara aktarılabilir (Guba ve Lincoln, 1982). Bu araştırmada da aktarılabilirliğin artırılması adına veriler şeffaf bir şekilde sunulmuş, katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde çalışmanın bulguları tablolatırılmış ve yorumları yapılmıştır.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çalışmada, “Kontrol grubunun ön test ve son test, eleştirel düşünme becerilerine ilişkin puanları arasında, yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin puanları arasında, tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirtilen birinci alt problemle alakalı nicel verilerden elde edilen bulgular Tablo 7, 8 ve 9’da verilmiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test, “Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinden” aldıkları puanlarının ortalaması Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test, Eleştirel Düşünme Puan Ortalamasına ilişkin t-testi Sonuçları

GRUPLAR		n	$\bar{X}$	Ss.	t	p
Kontrol	Ön test	25	118,16	9,62	-4,802	0,000*
	Son test	25	119,28	9,62		

*p<0,05;

Tablo 7’ye bakıldığında, kontrol grubu eleştirel düşünme ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($t=-4,802; p<0,05$). İstatistiksel olarak anlamlı fark çıkmasına rağmen ortalamalara bakıldığında çok az artış olduğu söylenebilir.

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test, “Yansıtıcı Düşünme Ölçeğinden” aldıkları puanlarının ortalaması Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8

Kontrol Grubunun Ön Test ve Son test, Yansıtıcı Düşünme Puan Ortalamasına ilişkin t-testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

GRUPLAR			N	$\bar{X}$	Ss.	t	p
Kontrol	Yansıtıcı düşünme	Ön test	25	52,88	4,09	-6,410	0,000*
		Son test	25	54,20	3,63		
	Alışkanlık alt boyut	Ön test	25	12,64	2,29	-2,828	0,009*
		Son test	25	13,04	2,05		
	Yansıtma alt boyut	Ön test	25	15,60	1,68	-1,000	0,327
		Son test	25	15,64	1,66		
	Eleştirel yansıtma alt boyut	Ön test	25	10,48	3,61	-4,106	0,000*
		Son test	25	11,24	2,95		
Kontrol	Ön test	Son test	N	S.T.	S.O.	z	p
Anlama alt boyut	Negatif sıralar		0	,00	,00	-1,732	0,083
	Pozitif sıralar		3	2,00	6		
	Eşit		22				
	Toplam		25				

*p<0,05;

Tablo 8'e bakıldığında, kontrol grubu öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerileri alışkanlık alt boyut, eleştirel yansıtma alt boyut ön test ile son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Yansıtma alt boyut ve anlama alt boyut ön test ile son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test yansıtıcı düşünme becerileri puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($t=-6,410$; $p<0,05$). Alışkanlık alt boyut ve yansıtıcı düşünme ölçeğinin geneline bakıldığında istatistiksel fark çıkmasına rağmen ön test son test puanları arasındaki artışın oldukça az olduğu söylenebilir.

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test "Tutum Ölçeğinden" aldıkları puanlarının ortalaması Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9

Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test, Tutum Puan Ortalamasına ilişkin t-testi Sonuçları

GRUPLAR			N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Kontrol	Tutum	Ön test	25	99,00	21,22	-6,521	0,000*
		Son test	25	106,16	18,21		
	Bilişsel alt boyut	Ön test	25	16,96	4,16	-2,704	0,012*
		Son test	25	18,32	3,19		
	Duyuşsal alt boyut	Ön test	25	66,08	17,06	-6,675	0,000*
		Son test	25	72,36	15,33		
	Davranışsal alt boyut	Ön test	25	15,96	2,26	-1390	0,177
		Son test	25	16,40	2,04		

*p<0,05

Tablo 9'a bakıldığında, kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test tutum bilişsel alt boyut ve duyuşsal alt boyut puanları arasında son test lehine anlamlı fark bulunmuştur. Davranışsal alt boyutta ise anlamlı fark bulunmamıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin tutum ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı fark bulunmuştur ($t=-6,521$; $p<0,05$).

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, “Deney grubunun ön test ve son test, eleştirel düşünme becerilerine ilişkin puanları arasında, yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin puanları arasında, tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirtilen üçüncü alt problemle alakalı nicel verilerden elde edilen bulgular Tablo 10, 11 ve 12’de verilmiştir.

İşbirlikli öğrenme etkinliklerine tabi tutulan deney grubunun ön test ve son test, “Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinden” aldıkları puanların ortalaması Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10

Deney Grubunun Ön Test ve Son Test, Eleştirel Düşünme Puan Ortalamasına ilişkin t-testi Sonuçları

GRUPLAR		N	$\bar{X}$	Ss.	t	p
Deney	Ön test	25	119,68	9,11	6,030	0,000*
	Son test	25	127,36	9,71		

*p<0,05;

Tablo 10'a bakıldığında, işbirlikli öğrenme etkinliklerine katılan deney grubunun eleştirel düşünme ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı fark bulunmuştur ($t=-6,030; p<0,05$). Ön test ve son test puanlarına bakıldığında son test lehine gözle görülür bir artış gözlenmiştir. Bu artış işbirlikli öğrenmenin etkisinden kaynaklı olabilir.

İşbirlikli öğrenme etkinliklerine katılan deney grubunun ön test ve son test, “Yansıtıcı Düşünme Ölçeğinden” aldıkları puanlarının ortalaması Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11

Deney Grubunun Ön Test ve Son Test, Yansıtıcı Düşünme Puan Ortalamasına ilişkin t-testi Sonuçları

GRUPLAR			n	X	Ss.	t	p
Deney	Yansıtıcı düşünme	Ön test	25	52,44	97	-4,491	0,000*
		Son test	25	56,84	84		
	Alışkanlık alt boyut	Ön test	25	11,96	67	-4,408	0,000*
		Son test	25	13,88	19		
	Anlama alt boyut	Ön test	25	14,88	15	-3,161	0,004*
		Son test	25	15,92	38		
	Yansıtma alt boyut	Ön test	25	14,24	86	-1,478	0,152
		Son test	25	15,12	35		
	Eleştirel yansıtma alt boyut	Ön test	25	11,36	12	-1,319	,0200
		Son test	25	11,92	91		

* $p<0,05$;

Tablo 11’e bakıldığında, deney grubunun yansıtıcı düşünme alışkanlık alt boyut ve anlama alt boyut ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı fark bulunmuştur. Yansıtma ve eleştirel yansıtma alt boyut ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Ölçeğin geneli dikkate alındığında deney grubunun yansıtıcı düşünme ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı fark bulunmuştur ($t=-4,491; p<0,05$). Bu bulgu, işbirlikli öğrenme uygulamasının, öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubunun ön test ve son test, “Tutum Ölçeğinden” aldıkları puanlarının ortalaması Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12

Deney Grubunun Ön Test ve Son Test, Tutum Puan Ortalamasına ilişkin t-testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testi Sonuçları

GRUPLAR			N	X	Ss.	t	p
Deney	Tutum	Ön test	25	100,48	27,82	-4,086	0,000*
		Son test	25	112,48	22,03		
	Bilişsel alt boyut	Ön test	25	15,84	4,62	-3,589	0,001*
		Son test	25	17,52	4,11		
	Duyuşsal alt boyut	Ön test	25	68,24	21,99	-3,927	0,001*
		Son test	25	78,00	17,09		
Deney	Ön test	Son test	N	S.T.	S.O.	Z	p
	Davranışsal alt boyut	Negatif s	4	37	9,25	-1,637	,102
		Pozitif s.	12	99	8,25		
		Eşit	9				
		Toplam	25				

*p<0,05;

Tablo 12'ye bakıldığında, deney grubunun tutum bilişsel ve duyuşsal alt boyut ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılaşma görülürken davranışsal alt boyutta anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Deney grubunun ön test ve son test tutum puanları arasında son test lehine anlamlı fark bulunmuştur ($t=-4,086$; $p<0,05$). Bu bulgu, işbirlikli öğrenme uygulamasının, öğrencilerin derse ilişkin tutumlarının olumlu yönde değişmesinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, “Deney grubu ve kontrol grubunun son test, eleştirel düşünme becerilerine ilişkin puanları arasında, yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin puanları arasında, tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen dördüncü alt problemle ilgili nicel verilerden elde edilen bulgular Tablo 13, 14 ve 15’te verilmiştir.

Deney grubu ve kontrol grubunun son test, “Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinden” aldıkları puanlarının ortalaması Tablo 13’te yer almaktadır.

Tablo 13

Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Son test, Eleştirel Düşünme Becerileri Puan Ortalamasına ilişkin t-testi Sonuçları

	GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss.	t	p
Son test	Deney	25	127,36	9,71	2,910	0,005*
	Kontrol	25	119,28	9,92		

*p<0,05;

Tablo 13'teki veriler incelendiğinde, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son test eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur ($t=2,910$; $p<0,05$). Deney ve kontrol gruplarının puanları dikkate alındığında deney grubu lehine gözle görülür bir fark olduğu söylenebilir. Bu bulgu, işbirlikli öğrenme etkinliklerinin, deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son test, “Yansıtıcı Düşünme Ölçeğinden” aldıkları puanlarının ortalaması Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14

Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Son Test, Yansıtıcı Düşünme Puan Ortalamasına ilişkin t-testi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

	GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss.	t	p	
Son test							
Yansıtıcı düşünme	Deney	25	56,84	5,84	1,919	0,061	
	Kontrol	25	54,20	3,63			
Alışkanlık alt boyut	Deney	25	13,88	2,19	1,401	0,168	
	Kontrol	25	13,04	2,05			
Yansıtma alt boyut	Deney	25	15,12	2,35	-0,904	0,370	
	Kontrol	25	15,64	1,66			
Eleştirel yansıtma alt boyut	Deney	25	11,92	2,91	0,820	0,416	
	Kontrol	25	11,24	2,95			
	GRUP	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Anlama alt boyut	Deney	25	31,44	786	164	-2,936	,003*
	Kontrol	25	19,56	489			

*p<0,05;

Tablo 14'e bakıldığında, yansıtıcı düşünme anlama alt boyutta anlamlı farklılaşma görülürken alışkanlık alt boyut, yansıtma alt boyut ve eleştirel yansıtma alt boyut son test

puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Deney grubu ve kontrol grubunun son test yansıtıcı düşünme puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($t=1,919; p>,05$). Deney grubundaki öğrencilerin yansıtıcı düşünme puanları kontrol grubundan yüksek olmasına rağmen istatistiksel anlamda fark bulunmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son test, “Tutum Ölçeğinden” aldıkları puanların ortalaması Tablo 15’te yer almaktadır.

Tablo 15

Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Son Test, Tutum Puan Ortalamasına ilişkin t-testi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

	GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss.	t	p	
Son test							
Tutum	Deney	25	112,48	22,03	1,106	0,274	
	Kontrol	25	106,16	18,21			
Bilişsel alt boyut	Deney	25	17,52	4,11	-0,769	0,446	
	Kontrol	25	18,32	3,18			
Duyuşsal alt boyut	Deney	25	78	17,09	1,228	0,225	
	Kontrol	25	72,36	15,33			
	GRUPLAR	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Davranışsal alt boyut	Deney	25	27,92	698	252	-1,186	,236
	Kontrol	25	23,08	577			

* $p<0,05$;

Tablo 15’e bakıldığında, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum bilişsel alt boyut, duyuşsal alt boyut ve davranışsal alt boyut puanları arasında anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Ölçeğin geneli dikkate alındığında son test tutum puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($t=1,106; p>,05$). Deney ve kontrol gruplarının puanları göz önünde bulundurulduğunda, istatistiksel olarak anlamlı fark çıkmamasına rağmen deney grubunun puanının kontrol grubunun puanından gözle görülür şekilde yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nitel verileri, 4., 5., 6. ve 7. alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar şeklinde aşağıda sunulmuştur.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, “Öğrencilerin işbirlikli öğrenme etkinliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilen dördüncü alt problemle ilgili nitel verilerden elde edilen bulgular Tablo 16 ve 17’de verilmiştir.

Öğrencilerin İngilizce dersinde işbirlikli öğrenme etkinliklerine ilişkin olumlu görüşleriyle ilgili veriler Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Öğrencilerin İngilizce Dersinde İşbirlikli Öğrenme Etkinliklerine İlişkin Olumlu Görüşleri

Öğrencilerin olumlu görüşleri	(f)
Grup çalışmasının bireyi güdülemesi	(8)
Derse olan motivasyonun artması	(4)
Öğretmenin öğrenciyi yakından takibi	(3)
Daha rahat bir ders ortamı	(2)
Materyal kullanımının teşviki	(1)
Derse aktif katılımın artması	(1)

Tablo 16’da görüldüğü gibi öğrencilerin olumlu görüşleri teması altında grup çalışmasının bireyi güdülemesi (f=8), derse olan motivasyonun artması (f=4), öğretmenin öğrenciyi yakından takibi (f=3), daha rahat bir ders ortamı (f=2), materyal kullanımının teşviki (f=1) ve derse aktif katılımın artması (f=1) şeklinde görüşler bildirmişlerdir.

Öğrencilerin görüşlerinden örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Grup çalışmasının bireyi güdülemesiyle ilgili olarak;

“Öncelikle işbirlikli öğrenme etkinliğinin grup şeklinde olduğundan dolayı bireye faydası olacağını düşünüyorum Çünkü grubumuza İngilizcesi çok iyi olanlar vardı ve çok kötü olanlar vardı Hani diğerine özenerek daha çok çalışma verimini arttırabiliyordu.”[K6]

“Bir grup halinde çalışmak güzeldi. Senin bilmediğini başkası biliyor başkasının bilmediğini sen biliyorsun.”[K10]

“Bence grup olarak çalıştığımız zaman daha etkili olduğumu düşünüyorum ben. Tartışarak birbirimizden fikir alışverişi yaparak daha etkili geçirdik.” [K11]

“Bence faydalı bir etkinlik. Birbirimizin fikirlerini öğrenmeye başlıyoruz ve birbirimizle iyi anlaşmaya başlıyoruz. Hem de birbirimizden bir şeyler öğrenmeye birimizin kötü olduğu tarafta birimiz iyi ise onun açığını kapatmayı bir grup olmayı öğreniyoruz ve onun yanında İngilizce öğreniyoruz.” [K12]

Derse olan motivasyonun artmasıyla ilgili olarak;

“Yani dersi tamamen bireysel işlemek yerine beraber etkinlikleri yapıyorduk bizim için şöyle artılar kazandırıyor bize. Farklı örnekler ortaya çıkıyordu. Veya sohbet ortamını daha iyi geçiriyorduk ve biraz daha eğlenceli geçiyordu ders.” [K3]

“Bence güzel bir uygulamaydı. Çünkü ben İngilizce derslerinde gramer anlatılıyordu sürekli ek ders kitabından ya da kaynaktan ilerliyorduk bu çok sıkıcı bir durumdu bir de üst üste 3 sene böyle olunca benim için İngilizce dersleri artık bir rutin haline gelmişti sıkıcılıkla girip çıkıyordum. Ama bu aktiviteye gelince güzel bir şekilde hani etkinlik yapmak arada kısa konu anlatımları olması benim için daha iyiydi. Çünkü daha çok pratik yapmayı seven biriyim hani belki de o yüzdendir.” [K8]

Öğretmenin öğrenciyi yakından takibi ile ilgili olarak;

“Yani öğretmenlerin ders hakkında öğrenmesi olumlu bir şey. Yani olumlu yönden sıkılıp sıkılmadığımızı öğrenmesi...” [K1]

Daha rahat bir ders ortamıyla ilgili olarak;

“Genelde yani ders işlendiği zaman sadece belli bir kesim derse katılıyor özellikle arka kesimler falan dersten uzak kalıyorlar. Fakat bu yaptığımız uygulamayla ister istemez hepimiz işe dâhil olmak zorunda kaldık. Dâhil olduk yani. Böylece hepimiz illaki bir şeyler kattık o İngilizce dersinden.” [K5]

Materyal kullanımının teşviki ile ilgili olarak;

“Derse materyal getirme yönünden teşvik edildi bence.” [K1]

Derse aktif katılımın artmasıyla ilgili olarak;

“Normalde monoton geçen derslerin biraz daha aktif olduğunu düşünüyorum.” [K2] şeklinde görüşler bildirilmiştir.

Öğrencilerin yedisi grup olarak çalıştıkları için eksiklerini arkadaşlarının yardımıyla kapatabildikleri (K6, K10, K11, K12, K13, K14, K15) konusunda paralel

görüşler bildirmişlerdir. Dördü ise derslerin işbirlikli öğrenme etkinlikleriyle daha eğlenceli ve ilgi çekici hale geldiğini (K2, K3, K4, K8) belirtmiştir. Öğrencilerden üçünün bu süreçte öğretmenlerinin onları daha yakından takip etmesinden (K1, K3, K9) memnun oldukları konusundaki görüşleri paraleldir. İkiisi ise işbirlikli öğrenme etkinliklerinde kendilerini daha rahat hissettiklerini (K10, K14) ve öğrencilerden biri öğretmenlerinin farklı materyaller kullanmasının (K1) İngilizce derslerini sıkıcı olmaktan çıkardığını, Ayrıca öğrencilerden biri de derslerde işbirlikli öğrenme ortamında herkese görevler verildiğinden aktif katılımın arttığı (K5) konusunda görüş bildirmiştir.

Öğrencilerin İngilizce dersinde işbirlikli öğrenme etkinliklerine ilişkin olumsuz görüşleriyle ilgili veriler Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Öğrencilerin İngilizce Dersinde İşbirlikli Öğrenme Etkinliklerine ilişkin Olumsuz Görüşleri

Öğrencilerin olumsuz görüşleri	(f)
İşbirlikli öğrenme ders ortamının öğrencilere kontrolsüz sohbet alanı sunması	(5)

Tablo 17’de görüldüğü gibi öğrencilerin olumsuz görüşleri teması altında bazı öğrenciler işbirlikli öğrenme ders ortamının öğrencilere kontrolsüz sohbet alanı sunduğu (f=5) şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Öğrencilerin görüşlerinden örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

“Olumsuz olarak bir sohbet muhabbet ortamı oluyor ve tam olarak odaklanamıyorsun.” [K13]

“Herkes önce bir konuşma çabasında başka şeyleri konuşuyorlar. O konudan farklı.” [K16] şeklinde görüşler bildirilmiştir.

Öğrencilerin olumsuz görüşlerine bakıldığında, işbirlikli öğrenme ortamında öğrencilerin arkadaşlarıyla konuşması için ortam oluşmasının bazı gruplarda kimi zaman süreci olumsuz etkilediğine değinilmiştir. Öğrencilerden beşi kontrolsüz sohbet edilmesinin (K1, K13, K14, K15, K16) onları rahatsız ettiğinden, odaklanmalarında problem oluşturduğundan ve verilen görevler haricinde başka konular hakkında konuşulmasından olumsuz etkilendikleri konusunda paralel görüşler bildirmişlerdir.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, “Öğrencilerin işbirlikli öğrenme etkinlikleriyle işlenen İngilizce dersinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?” şeklinde ifade edilen beşinci alt problemle ilgili nitel verilerden elde edilen bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

Öğrencilerin işbirlikli öğrenme etkinlikleriyle işlenen İngilizce dersinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri ile ilgili veriler Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Öğrencilerin İşbirlikli Öğrenme Etkinlikleriyle İşlenen İngilizce Dersinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar	(f)
Görevleri tek kişiye yığma	(7)
Etkinlikleri ciddiye almama	(4)
Görevleri üstünkörü tamamlama	(3)
Rutin ders alışkanlıklarını arama	(1)
Bireysel çalışma isteği	(1)
Birbirini yargılama	(1)

Tablo 18’de görüldüğü gibi öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar teması altında öğrenciler, görevleri tek kişiye yığma (f=7), etkinlikleri ciddiye almama (f=4), görevleri üstünkörü tamamlama (f=3), rutin ders alışkanlıklarını arama (f=1), bireysel çalışma isteği (f=1) ve birbirini yargılama (f=1) şeklinde görüşler bildirmişlerdir.

Öğrencilerin görüşlerinden örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Görevleri tek kişiye yığma ile ilgili olarak;

“Hepsini bir kişinin üstüne yüklüyorlardı. Benim grubunda 4 kişiydik bizde İngilizcesi iyi olan bir kişi vardı yani hepsini onun üstüne yıkıyorlardı.” [K9]

Etkinlikleri ciddiye almama ile ilgili olarak;

“Sanki herkes bir dalgaya aldı böyle işi. Hep beraber yapalım da bir anda bitsin kim ilk önce yapıyorsa ondan da biraz bilgi alıyorduk açıkçası.” [K16]

Görevleri üstünkörü tamamlama ile ilgili olarak;

“Ama yazarken aynı zamanda neyi de yazdığımızı bilmemiz lazım sadece yazmak için yazmıyoruz öğrenmek amaçlı da. O görevleri yapıyorsun da diğer işleri de yapmamız gerekiyordu.” [K5]

Rutin ders alışkanlıklarını arama ile ilgili olarak;

“Ben bu uygulamanın pek yararlı olduğunu düşünmüyorum. Normalde işlediğimiz bir şey vardı üç yıllık bir düzenimiz vardı altı hafta içinde değişik bir düzen oldu. O yüzden pek bir yararlı olduğunu düşünmüyorum.” [K9]

Bireysel çalışma isteğiyle ilgili olarak;

“Evet. İnsanlar bireysel çalışmaya daha önem veriyor ve daha iyi anlıyordu. Ben de mesela bireysel daha iyi anlıyordum. İşbirliği yapmak evet güzeldi ama anlama açısından biraz sıkıntı çıkarmıştı bende.” [K9]

Birbirini yargılamayla ilgili olarak;

“Veya işte onu daha iyi yapamadın gibi görüşler çıkabiliyordu.” [K4] şeklinde görüşler bildirilmiştir.

Öğrencilerden yedisi görevlerin bazı gruplarda tek kişiye yığıldığı (K5, K6, K7, K9, K13, K15, K16) konusunda paralel görüş bildirmişlerdir. Dördü işbirlikli öğrenmede karşılaştıkları sorunlara ilişkin etkinliklerin ciddiye alınmadığını (K7, K8, K15, K16) belirtirken, üçü ise görevleri gelişigüzel yerine getirdikleri (K5, K9, K16) yönünde paralel görüşler bildirmişlerdir. Öğrencilerden biri rutin ders alışkanlıklarını aradığını (K9) yeni yapılan etkinliklere uyum sağlamakta zorlandığını dile getirmiştir. Ayrıca öğrencilerden biri bireysel çalışarak (K4) daha iyi anladığı için gruba uyum sağlamakta zorlandığını ifade ederken bir diğeri de grup içinde öğrencilerin birbirlerini eleştirdikleri (K4) konusunda görüş bildirmiştir.

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, “Öğrencilerin işbirlikli öğrenme etkinlikleriyle işlenen İngilizce dersinde karşılaştıkları sorunları çözme yolları nelerdir?” şeklinde belirtilen altıncı alt problemle alakalı nitel verilerden elde edilen bulgular Tablo 19’da verilmiştir.

Öğrencilerin işbirlikli öğrenme etkinlikleriyle işlenen İngilizce dersinde karşılaştıkları sorunları çözme yollarına ilişkin görüşleri ile ilgili veriler Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Öğrencilerin İşbirlikli Öğrenme Etkinlikleriyle İşlenen İngilizce Dersinde Karşılaştıkları Sorunları Çözme Yollarına İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin karşılaştıkları sorunları çözme yolları	(f)
Sorunu kabullenme	(4)
Öğretmenden yardım alma	(2)
Çoğunluğun kararını uygulama	(2)
Zamanla birbirine alışma	(1)
Birlikte karara varma	(1)
Konuşanları birbirinden uzaklaştırma	(1)
Uyarıda bulunma	(1)
Başkasının eksiklerini giderme	(1)

Tablo 19’da görüldüğü gibi öğrencilerin karşılaştıkları sorunları çözme yolları başlığı altında öğrenciler, sorunu kabullenme (f=4), öğretmenden yardım alma (f=2), çoğunluğun kararını uygulama (f=2), zamanla birbirine alışma (f=1), birlikte karara varma (f=1), konuşanları birbirinden uzaklaştırma (f=1), uyarıda bulunma (f=1) ve başkasının eksiklerini giderme (f=1) şeklinde görüşler bildirmişlerdir.

Öğrencilerin görüşlerinden örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Sorunu kabullenmeyle ilgili olarak;

“Sorunları da bıraktık öyle kendi haline gitti.” [K5]

Öğretmenden yardım alma ile ilgili olarak;

“Öğretmenle memnun olmadığımız şeyler de iletişime geçtik yani. Hani neyi daha iyi yapabiliriz.” [K1]

Çoğunluğun kararını uygulamayla ilgili olarak;

“Böyle olunca bizim grupta iki farklı görüş çıkıyordu genel olarak ama biz de bunu çoğunluğa göre yapmaya karar verdik.” [K12]

Zamanla birbirine alışmayla ilgili olarak;

“Zamanla birbirine alışıyor gruplar. Yılsonuna kadar aynı grupla devam ettik. Değişmedi. Öyle alışıyoruz birbirimize. Herkesin kendi grubu vardı. Herkesin kendi görevi vardı. Herkes kendi görevini yerine getirince zaten sorun kalmıyor.” [K2]

Birlikte karara varmayla ilgili olarak;

“Ama onları da beraber düşünerek en iyisi bizim için hangisi olur diye düşünerek bu şekilde çözmeye çalıştık.” [K3]

Konuşanları birbirinden uzaklaştırmayla ilgili olarak;

“Sohbet edecek potansiyelde kişileri ayırarak sorunu çözdük.” [K1]

Uyarıda bulunmayla ilgili olarak;

“Pek bir şey yaptığımızı söyleyemem. Ama tabii ki uyarıyorduk. Başka da olmadı.” [K13]

Başkasının eksiklerini gidermeyle ilgili olarak;

“Onun eksiklerini biz kapatmaya çalışıyorduk. Aslında bu da haksızlık oluyormuş gibi düşüncesi de oluşturunuyordu insanda.” [K16] şeklinde görüşler bildirilmiştir.

Öğrencilerden dördü hiçbir şey yapmadan zamanla bu duruma alıştıkları (K5, K7, K9, K15) ile ilgili görüş bildirmişlerdir. İki işbirlikli öğrenme etkinlikleriyle işlenen İngilizce dersinde karşılaştıkları sorunları çözmeye yollarına ilişkin zorlandıkları kısımlarda öğretmenlerine danıştıkları (K1, K10) konusunda paralel görüşler bildirmişlerdir. Öğrencilerden ikisi ise çoğunluğa göre hareket etmeyi (K11, K12) seçtikleri yönünde paralel görüşler bildirmişlerdir. Öğrencilerden biri zamanla grup arkadaşlarıyla birbirlerine alıştıkları (K2) ile ilgili görüş bildirmiştir. Ayrıca öğrencilerden biri gruptakilerle birbirlerine danışarak birlikte karar verdiklerine (K3) değinirken diğeri konuşanları ayırarak (K1) sorunu çözmeye çalıştığını belirtmiştir. Öğrencilerden bir diğeri ise sıkıntı çıkaran kişiyi uyararak (K13) sorunu çözmeye çalıştığını dile getirirken diğeri de başkasının eksiklerini gidermeye çalışarak (K16) sorunları çözmeye çalıştığını belirtmiştir.

4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, “Öğrencilerin İngilizce dersinde işbirlikli öğrenmenin daha verimli ve etkili kullanılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirtilen yedinci alt problemle alakalı nitel verilerden elde edilen bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Öğrencilerin İngilizce dersinde işbirlikli öğrenme yaklaşımının daha etkili ve verimli kullanılmasına ilişkin görüşleri ile ilgili veriler Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20

Öğrencilerin İngilizce Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımının Daha Etkili ve Verimli Kullanılmasına ilişkin Görüşleri

İ.Ö. yaklaşımının daha verimli kullanımı	(f)
Öğretmenin eğitim ortamını otoriter bir şekilde kontrol etmesi	(3)
İyi anlaşılanlardan grup oluşturulması	(2)
İ.Ö. ‘nün lise 1’den itibaren kullanılması	(2)
Gruptaki kişi sayısının azaltılması	(2)
Konuyla ilgili oyunların oynanması	(1)
Konuşma etkinliklerinin yoğunlaştırılması	(1)

Tablo 20’de görüldüğü gibi öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar teması altında öğrenciler, öğretmenin eğitim ortamını otoriter bir şekilde kontrol etmesi (f=3), iyi anlaşılanlardan grup oluşturulması (f=2), İ.Ö.‘nün lise 1’den itibaren kullanılması (f=2), gruptaki kişi sayısının azaltılması (f=2), konuyla ilgili oyunların oynanması (f=1) ve konuşma etkinliklerinin yoğunlaştırılması (f=1) şeklinde görüşler bildirmişlerdir.

Öğrencilerin görüşlerinden örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Öğretmenin eğitim ortamını otoriter bir şekilde kontrol etmesiyle ilgili olarak;

“Daha sıkı bir öğretmen yönetimi olabilir.” [K14]

İyi anlaşılanlardan grup oluşturulmasıyla ilgili olarak;

“Grup seçilirken biraz daha uyumlu kişiler olması Grup seçiminde de öğrencilere bırakılması biraz daha olumlu sonuç doğurabilirdi.” [K4]

İ.Ö. ‘nün lise 1’ den itibaren kullanılmasıyla ilgili olarak;

“Dokuz ondan bu temel verilseydi daha verimli olabileceğini düşünüyorum.” [K8]

Gruptaki kişi sayısının azaltılmasıyla ilgili olarak;

“Grup kişi sayıları azaltılabilirdi aslında. Dörderli kişiler çok kalabalık oldu.” [K10]

Konuyla ilgili oyunların oynanmasıyla alakalı olarak;

“Konu hakkında çeşitli oyunlar oynanabilir. Böyle herkesin ortak bir kararıyla eğlenceli şeyler yapılabilir.” [K2]

Konuşma etkinliklerinin yoğunlaştırılmasıyla ilgili olarak;

“...kendi aramızda speaking etkinlikleri yaparak daha fazla geliştireceğimizi düşünüyorum.” [K3] şeklinde görüşler bildirilmiştir.

Öğrencilerden üçü öğretmenin eğitim ortamını otoriter bir şekilde kontrol etmesinin (K9, K14, K16) sorunların oluşmasını engelleyeceğine ilişkin paralel görüşler bildirmişlerdir. İki öğrenci iyi anlaşılanlardan grup oluşturulmasının (K4, K12) süreci daha olumlu etkileyeceğine dair paralel görüşler bildirmişlerdir. Ayrıca İki öğrenci İ.Ö.’nün lise birden itibaren kullanılmasının (K7, K8) İngilizcelerini geliştirmelerine yardımcı olacağı yönünde paralel görüşler bildirmişlerdir. Öğrencilerden ikisi de gruptaki kişi sayısının azaltılması (K10, K15) gerektiği böylece etkinlikleri başka kişilere yaptırma olasılığının kalkacağı yönünde paralel görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerden biri İngilizce dersinde işbirlikli öğrenme yaklaşımının daha etkili ve verimli kullanılmasına ilişkin konuyla ilgili çeşitli oyunlar oynanabileceğini (K2) belirtirken, bir diğeri konuşma etkinliklerinin yoğunlaştırılmasıyla (K3) öğrencilerin konuşma becerilerinin daha iyi geliştirilebileceği ile ilgili görüş bildirmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlardan hareketle oluşturulmuş öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Lise 3 İngilizce dersinde işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerileri ile derse ilişkin tutumlarına etkisini belirlemeye yönelik bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada, “Kontrol grubunun ön test ve son test, yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin puanları arasında, eleştirel düşünme becerilerine ilişkin puanları arasında, derse ilişkin tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirtilen birinci alt problemle alakalı nicel verilerden elde edilen sonuçlarda;

- Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test eleştirel düşünme becerilerine ilişkin puanları arasında son test lehine anlamlı fark bulunmuştur. İstatistiksel olarak anlamlı fark bulunmasına rağmen puanlara bakıldığında belirgin bir artış olmadığı söylenebilir. Bu durum, İngilizce öğretim programında var olan yöntemlerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde az da olsa etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

- Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin puanları arasında son test lehine anlamlı fark bulunmuştur. Yansıtıcı düşünme puanlarına bakıldığında istatistiksel fark çıkmasına rağmen ön test son test puanları arasındaki artışın az olduğu söylenebilir. Bu sonuçtan hareketle, İngilizce öğretim programında var olan yöntemlerin yansıtıcı düşünme becerileri üzerinde az da olsa etkili olduğu söylenebilir.

- Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test derse ilişkin tutum puanları arasında son test lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulgudan hareketle programda var olan yöntemlerin İngilizce dersine yönelik tutum üzerinde etkili olduğu sonucu çıkarılabilir.

5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada, “Deney grubunun ön test ve son test, eleştirel düşünme becerilerine ilişkin puanları, yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin puanları, derse ilişkin tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde belirtilen ikinci alt problemle alakalı nicel verilerden elde edilen sonuçlarda;

- Deney grubunun ön test ve son test, eleştirel düşünme becerilerine ilişkin puanları arasında son test lehine anlamlı fark bulunmuştur. Deney grubunun eleştirel düşünme ön test son test puanları kıyaslandığında gözle görülür bir artış olduğu ve bu artışın işbirlikli öğrenmenin eleştirel düşünme üzerindeki etkisinden kaynaklandığı söylenebilir.

- Deney grubunun ön test ve son test, yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin puanları arasında son test lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulgudan yola çıkılarak işbirlikli öğrenmenin yansıtıcı düşünme becerileri üzerinde etkili olduğu sonucu çıkarılabilir.

- Deney grubunun ön test ve son test, derse ilişkin tutum puanları arasında son test lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu durum, işbirlikli öğrenmenin İngilizce dersine yönelik tutum üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada, “Deney ve kontrol grubunun son test, eleştirel düşünme becerilerine ilişkin puanları, yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin puanları, derse ilişkin tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde belirtilen üçüncü alt problemle ilgili nicel verilerden elde edilen sonuçlarda;

Deney grubu ve kontrol grubunun son test, eleştirel düşünme becerilerine ilişkin puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Araştırmanın bu bulgusuna göre, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde deney grubunda uygulanan işbirlikli öğrenmenin, kontrol grubunda uygulanan mevcut yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucuna varılabilir. Bozkurt (2019)’un lise 1 İngilizce dersinde öğrencilerle gerçekleştirdiği yarı deneysel çalışmasında deney ve kontrol grubunun eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı sonuç çıkmıştır. Devi, Musthafa ve Gustine’in (2016) araştırmasında

işbirlikli öğrenmenin uygulanmasının öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ve okumada eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirmelerini kolaylaştırdığı görülmüştür. Değerlenen sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

- Deney grubu ve kontrol grubunun son test, yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Deney grubunun son test yansıtıcı düşünme puanları kontrol grubundan yüksek olmasına rağmen istatistiksel olarak fark bulunmaması, deney grubunda uygulanan işbirlikli öğrenmenin ve kontrol grubunda uygulanan mevcut yöntemlerin yansıtıcı düşünme becerileri üzerinde benzer etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

- Deney grubu ve kontrol grubunun son test, derse ilişkin tutum puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Deney grubunun son test tutum puanları, kontrol grubundan yüksek olmasına rağmen istatistiksel olarak fark bulunmamıştır. Deney grubunda uygulanan işbirlikli öğrenmenin ve kontrol grubunda uygulanan mevcut yöntemlerin derse yönelik tutum üzerinde benzer etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bayat'ın (2004) çalışmasında İngilizce dersinde işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumlar bakımından anlamlı fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kil'in (2019) araştırmasında uygulanan tutum ölçeğinden elde edilen verilerin analizinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test – son test tutum puanları arasında anlamlı fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce kelime öğrenirken işbirlikli öğrenme ve düz anlatımın öğrencilerin tutumlarında benzer etkiye sahip olduğu görülmüştür. Görüldüğü üzere bahsedilen araştırmaların sonuçları bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada, “öğrencilerin işbirlikli öğrenme etkinliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirtilen dördüncü alt problemle alakalı nitel verilerden elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

İşbirlikli öğrenme etkinliklerinin olumlu yönlerine ilişkin;

- Grup olarak çalışmanın öğrencileri güdülediği,
- Grup içinde tüm üyelerin birbirine bir şeyler kattığı,
- Derse yönelik motivasyonu arttırdığı,
- Dersin sıkıcı olmaktan çıktığı ve eğlenceli hale geldiği,

- İşbirlikli öğrenme etkinliklerinde öğretmenin öğrenciyi yakından takip edebildiği,
- Daha rahat bir ders ortamı sağladığı,
- Etkinliklerin materyal kullanımını teşvik ettiği,
- Derse aktif katılımını arttırdığı, önceden derse katılmayan kişilerin bile derse aktif katıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlardan hareketle, işbirlikli öğrenmenin birçok yönden öğrencileri olumlu etkilediği söylenebilir. Bayat (2004)'ın çalışmasında da öğrencilerle yapılan görüşmeler öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumlarının olumlu olduğunu ve işbirlikli öğrenmenin İngilizce okuma dersine yönelik tutumlara olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir. Kartal'ın (2014) çalışmasında işbirlikli grup çalışmalarında grup arkadaşlarının öğrenmeye yardımcı olduğu, dersin daha zevkli geçtiği ve herkesin derse katıldığı ile ilgili olumlu görüşlere ulaşıldığı görülmüştür. Wichadee'nin (2005) çalışmasında öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Al-Yaseen'in (2014) çalışmasında işbirlikli öğrenmenin, öğrencilerin İngilizce pratik yapmaları için olumlu bir öğrenme ortamı yarattığı, iletişim becerilerini geliştirmelerine ve öğrenme motivasyonlarını geliştirmelerine yardımcı olabileceği, öğrenci ilişkilerini arttırdığı görülmüştür. Görüldüğü gibi çeşitli araştırmalardan elde edilen sonuçlar, bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

İşbirlikli öğrenme etkinliklerinin olumsuz yönlerine ilişkin ise;

- Ders ortamında sohbet etme olanağını bazı öğrencilerin gereksiz konuşarak geçirdiği görülmüştür.

5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada, “öğrencilerin işbirlikli öğrenme etkinlikleriyle işlenen İngilizce dersinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?” şeklinde belirtilen beşinci alt problemle alakalı nitel verilerden elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

- Görevlerin bazı gruplarda tek kişiye yığıldığı,
- Etkinliklerin bazı öğrenciler tarafından ciddiye alınmadığı,

- Görevlerin üstünkörü tamamlandığı,
- Rutin ders alışkanlıklarını geri isteyen öğrencilerin işbirlikli öğrenme ortamına uyum sağlayamadığı,
- Bireysel çalışmayı isteyen öğrenciler olduğu ve
- Birbirini desteklemesi gereken öğrencilerin grupta birbirlerini yargıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlardan hareketle, öğrencilerin zaman zaman grup içinde sorun yaşadığı, bireysel farklılıkların süreci bazı durumlarda olumsuz etkilediği söylenebilir.

5.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada, “öğrencilerin işbirlikli öğrenme etkinlikleriyle işlenen İngilizce dersinde karşılaştıkları sorunları çözme yolları nelerdir?” şeklinde belirtilen altıncı alt problemle alakalı nitel verilerden elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

- Öğrencilerin sorunu kabullenip derse devam ettiği,
- Öğretmenden yardım alarak sorunları çözdüğü,
- Çoğunluğun kararını uyguladığı,
- Öğrencilerin zamanla birbirine alıştığı,
- Öğrencilerin konuşup birlikte karara vardığı,
- Gereksiz konuşanların birbirinden uzaklaştırıldığı,
- Sorun çıkaran kişilerin uyarıldığı,
- Görevini eksik yapan öğrencilerin ise arkadaşları tarafından eksiklerinin giderildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu durum, öğrencilerin yaşanan sorunları çözmek için birçok yola başvurmuş olduğunu göstermektedir.

5.1.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada, “öğrencilerin İngilizce dersinde işbirlikli öğrenmenin daha verimli ve etkili kullanılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirtilen yedinci alt problemle alakalı nitel verilerden elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

- Öğretmenlerin işbirlikli öğrenme ortamını otoriter bir şekilde yürütmesinin daha verimli olacağı,
- İyi anlaşılanlardan grup oluşturulmasının daha iyi sonuçlar doğuracağı,
- İşbirlikli öğrenmenin lise 1’den itibaren İngilizce derslerinde kullanılması durumunda daha verimli sonuçlar alınacağı,
- İşbirlikli öğrenme etkinliklerinin daha etkin bir biçimde gerçekleştirilmesi için gruptaki kişi sayısının azaltılmasının daha etkili olacağı,
- Konuyla ilgili oyunların oynanmasının süreci daha verimli hale getirebileceği,
- Konuşma etkinliklerinin yoğunlaştırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

İşbirlikli öğrenmenin uygulandığı durumlarda yukarıdaki sonuçlar göz önünde bulundurularak daha verimli bir işbirlikli öğrenme süreci yürütülebileceği söylenebilir.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında, araştırma sonuçlarına ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda verilmiştir.

5.2.1. Araştırmadan Elde Edilen Sonuçlara Yönelik Öneriler

- Deney ve kontrol grubunun son test eleştirel düşünme puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Öğretmenler, eleştirel düşünmeyi geliştirmek amacıyla öğrencilere düzenli olarak işbirlikli öğrenme etkinlikleri yaptırabilirler.
- Araştırmada deney ve kontrol grubunun son test yansıtıcı düşünme puanları arasında anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Öğretmenler, işbirlikli öğrenme sürecinde öğrencileri düşünmeye sevk eden etkinlikleri arttırabilir ve öğrencilerin öğrendiklerini yansıtacakları etkinlikleri yaptırabilir.
- İşbirlikli öğrenme etkinliklerine katılan deney grubu ve katılmayan kontrol grubunun son test tutum puanlarında anlamlı düzeyde farklılaşma görülmemiştir. Öğretmenler işbirlikli öğrenme sürecini daha titiz bir şekilde yönetebilir, öğrencilerin ne hissettiklerini sorabilir, öğrencileri önemseydiğini hissettirebilir.
- İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin derse olan motivasyonunu arttırdığı, dersin sıkıcı olmaktan çıktığı ve eğlenceli hale geldiği görülmüştür. Bu sonuç doğrultusunda

İngilizce derslerinde işbirlikli öğrenme etkinlikleri günlük planlara dâhil edilerek derslerin eğlenceli geçmesi sağlanabilir.

- İşbirlikli öğrenmenin daha rahat bir ders ortamı sağladığı, öğrencilerin derslerde daha rahat kendini ifade edebildiği ve derste ki konuşma alanlarının öğrencileri rahat hissettirdiği görülmüştür. Bu sonuç doğrultusunda İngilizce derslerinde konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla işbirlikli öğrenme etkinlikleri kullanılabilir.

- İşbirlikli öğrenmenin derse aktif katılımı arttırdığı, önceden derse katılmayan kişilerin bile derse aktif katıldığı sonucuna ulaşıldığından İngilizce derslerinde pasif olan öğrencileri de derse katmak amacıyla kullanılabilir.

- İşbirlikli öğrenme gruplarında görevlerin bazı gruplarda tek kişiye yığıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen görevleri gruplara dağıtırken herkesin görevlerinin birbirinden net çizgilerle ayrıldığından emin olunabilir.

- İşbirlikli öğrenme sürecinde bazı öğrencilerin görevlerini üstünkörü tamamladığı sonucuna ulaşılmıştır. İşbirlikli öğrenme grubunda olma bilinci en baştan daha detaylı anlatılabilir, grup içinde öğrencilerin olumlu bağlılık geliştirmesi desteklenebilir ve birisinin eksiğinin grubun eksiği olduğu bilinci baştan yerleştirilebilir.

- İşbirlikli öğrenme sürecinde bazı öğrencilerin grup içinde birbirleriyle anlaşılamadığı ve birbirlerini yargıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Gruplar oluşturulurken aralarında sorun olan öğrencilere dikkat edilebilir, gerekli önlemler alınabilir.

- İyi anlaşılan öğrencilerden grupların oluşturulmasının süreci daha verimli hale getireceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda işbirlikli öğrenme için gruplar oluşturulurken, dikkate alınacak ölçütler arasına “iyi anlaşılanlardan oluşturma” ölçütü de eklenebilir.

- Konuyla ilgili oyunların oynanmasının işbirlikli öğrenme sürecini daha verimli hale getireceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda işbirlikli öğrenme etkinliklerinin oyun şeklinde yürütülmesi sağlanabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırmada İngilizce dersinde işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda farklı derslerde, işbirlikli öğrenmenin kullanımının öğrencilerin tutumlarını nasıl etkileyeceği araştırılabilir.

- Araştırmada öğrenciler işbirlikli öğrenme etkinliklerini yaparken bir takım problemlerle karşılaşmışlardır. Araştırmacılar, işbirlikli öğrenme etkinliklerinde öğrencilerin hangi derslerde ne tür problemlerle karşılaştıklarını ve bu problemlere nasıl çözümler ürettiklerini araştırabilir.

- Araştırmada işbirlikli öğrenme yaklaşımının öğrenci takımları başarı bölümleri tekniği ile hazırlanan etkinlikler İngilizce derslerinde kullanılmış; eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve tutuma etkisi araştırılmıştır. Araştırmacılar, takım oyun turnuva, ayrılıp birleşme ve takım destekli bireyselleştirme teknikleri ile hazırlanan etkinliklerin İngilizce dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve tutuma etkisini araştırabilir. Bu araştırmanın deneysel bir araştırma olması nedeniyle sonuçlarının genellenemeyeceği ve araştırmanın sadece yedi hafta ile sınırlı olduğu düşünüldüğünde, deneysel işlemin daha uzun süre ile tekrarlanarak sonuçlarının incelenmesi önerilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (1995). İşbirlikli öğrenme ve yabancı dil başarısı. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 297-320.
- Açıkgöz, K.Ü., Güngör, A. (2005). İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okuduğunu anlama üzerinde etkileri ve cinsiyet ile ilişkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11(43), 354-378.
- Adesoji, F. A., & Ibraheem, T. L. (2009). Effect of student teams achievement divisions And mathematic Knowledge on learning outcomes in chemical kinetics. *The Journal of International Social Research*, 2(6), 15-16.
- Akbıyık, C. (2002). *Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akbuğa, S. (2009). *İlköğretim 4. sınıf matematik dersinde işbirlikli öğrenme ilkelerine göre yapılandırılmış grup etkinliklerinin öğrenci erişilerine ve tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aksoy, G., Doymuş, K. (2012). Okuma-yazma-uygulama ve birlikte öğrenme yönteminin öğrencilerin deney becerilerini kazanma düzeyine etkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 61-69.
- Aktaş, M. (2012). *Biyoloji dersinde 5e öğrenme modeli ve işbirlikli öğrenme yöntemi kullanımının biyoloji dersi başarısına ve tutumuna etkisinin araştırılması*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Almuslimi, F. (2016). The effect of cooperative learning strategy on English reading skills of 9th grade Yemeni students and their attitudes towards the strategy. *IMPACT: International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature*, 4(2), 41-58.
- Alrayah, H. (2018). The effectiveness of cooperative learning activities in enhancing EFL learners' fluency. *English Language Teaching*, 11(4), 21-31.
- Al-Tamimi, N. O. M., Attamimi, R. A. (2014). Effectiveness of cooperative learning in enhancing speaking skills and attitudes towards learning English. *International Journal of Linguistics*, 6(4), 27.

- Altunbay, M. (2012). Dil öğreniminde ve öğretiminde tiyatronun kullanımı ve tiyatronun temel dil becerilerine katkısı. *Turkish Studies*, 7(4), 747-760.
- Al-Yaseen, W. S. (2014). Cooperative learning in the EFL classroom. In *The 2014 WEI International Academic Conference Proceedings*. Vienna, Austria.
- Araban, S., Zainalipour, H., Saadi, R. H. S., Javdan, M., Sezide, K., & Sajjadi, S. (2012). Study of cooperative learning effects on self-efficacy and academic achievement in English Lesson of High School students. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 2(9), 8524-8526.
- Arslan, M., Akbarov, A. (2010). Türkiye'de yabancı dil öğretiminde motivasyon-yöntem sorunu ve çözüm önerileri. Selçuk Üniversitesi. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*. 24, 179-191.
- Aslandağ Soylu, B. (2008). *İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim 6 sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Ateş, M. (2004). *İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim II kademedeki madde ve özellikleri ünitesinde öğrenci başarısına etkisi*. Doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Avşar, Z., Alkış, S. (2007). İşbirlikli öğrenme yöntemi “birleştirme I” tekniğinin sosyal bilgiler derslerinde öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim Online*, 6(2), 197-203.
- Aydoslu, U. (2005). *Öğretmen adaylarının yabancı dil olarak İngilizce dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi (B.E.F. örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Bailin, S., Case R., Coombs J. R. Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285-302.
- Bakır, S. (2014). Türkiye'deki yabancılara Türkçe öğretim merkezleri ve Atatürk üniversitesi dil eğitimi uygulama ve araştırma merkezi (DİLMER). *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 51, 435-456.

- Bakioğlu, A., Dalgıç, G. (2013). Yansıtıcı düşünme ve uygulamadaki olası engeller: Türkiye ve Danimarka'dan okul müdürlerinin deneyimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 813-838.
- Baş, G. (2009). İngilizce dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin erişisine, derse karşı tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 184, 240-256.
- Baş, G. (2012). İlköğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarının Farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 203- 214.
- Baş, G. (2012). The effects of cooperative learning method on students' achievement and attitudes towards English lesson. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 8(1), 72-93.
- 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 Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Batdı, V. (2013). İşbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretimindeki önemine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 158-165.
- Bayat, Ö. (2004). *The effects of cooperative learning activities on student attitudes towards English reading courses and cooperative learning*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi İktisadi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bilgin, İ., & Karaduman, A. (2005). İşbirlikli öğrenmenin 8. sınıf öğrencilerinin fen dersine karşı tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 4(2).
- Bishop, A. G., Brownell, M. T., Klingner, J. K., Leko, M. M., Galman, S. A. (2010). Difference in beginning special education teachers: The influence of personal attributes, preparation, and school environment on classroom reading practices. *Learning Disability Quarterly*, 33(2), 75-92.
- Bozavlı, E. (2012). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemiyle yabancı dil öğretimi (Psikolinguistik Model). *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 31-40.

- Bozdoğan, A. E., Taşdemir, A., & Demirbaş, M. (2006). Fen bilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye yönelik etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 23-36.
- Bozkurt, T. (2019). *9. sınıf İngilizce dersinde işbirlikli öğrenme tekniğinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bölükbaş, F. (2014). Jıgsaw-ıv tekniğinin yabancı öğrencilerin Türkçedeki temel zamanları öğrenmeleri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(3), 196-209.
- Buluç, B., Gümüş, O. (2007). İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının Türkçe dersinde akademik başarıya etkisi ve öğrencilerin derse ilgisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 49, 7-30.
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. K. Akgün, Ö.E. Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). Deneysel desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analiz. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). Örneklem yöntemleri. <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf> adresinden 29 Mart 2021 tarihinde alınmıştır.
- Cacim, S. (2018). *İşbirlikli ve geleneksel öğretim yöntemlerinin voleybol dersinin öğretiminde karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ağrı
- Chen, S. (2005). Cooperative learning, multiple intelligences and proficiency: Application in college english language teaching and learning (Thesis, Australian Catholic University). Retrieved from <https://doi.org/10.4226/66/5a94b7b25e4cd>
- Çaycı, B., Demir, M.K., Başaran, M., Demir, M. (2007). Sosyal bilgiler dersinde işbirliğine dayalı öğrenme ile kavram öğretimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 619-630.

- Çiğdem, H. Ve Kurt, A.A. (2012). *Yansıtıcı Düşünme Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 475-493.
- Council of Europe (CoE). (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Ekin Eğitim-Yayıncılık ve Dağıtım.
- Demirel, Ö. (Ed.). (2015). *Eğitimde yeni yönelimler, 6. Baskı*. Ankara: Pegem Akademi. [EK 10,11]
- Demirel, Ö. (2016). *Yabancı dil öğretimi, dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirkan, C. (2008). *Yabancı dil öğreniminin bireylerin sosyal yaşamına etkisi: Isparta'da öğretmenler üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Devi, A. P., Musthafa, B., & Gustine, G. G. (2015). Using cooperative learning in teaching critical thinking in reading. *English Review: Journal of English Education*, 4(1), 1-14.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, Lexington, MA: D.C. Heath.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü., Bayrakçıken, S. (2004). İşbirlikçi öğrenme yönteminin fen bilgisi dersinde akademik başarı ve tutuma etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 1(2), 103-115.
- Duxbury, J. G., Tsai, L. L. (2010). The effects of cooperative learning on foreign language anxiety: a comparative study of Taiwanese and American Universities. *Online Submission*, 3(1), 3-18.
- Duxbury, J., Tsai, L. (2010). The Effects Of Cooperative Learning On Foreign Language Anxiety: A Comparative Study Of Taiwanese And 53 American Universities. *International Instruction Journal*. 3(1), 3-18.

- Ennis, R. (1989). Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research, *Educational Researcher*, 18(3), 4-10.
- Er, K. O. (2006). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 1-25
- Er, S. Aksu Ataç B. (2014). Cooperative learning in ELT classes: The attitudes of students towards cooperative learning in ELT classes. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 2(1). 109-122.
- Erdoğan, F. (2019). Effect of cooperative learning supported by reflective thinking activities on students' critical thinking skills. *Eurasian journal of educational research*, 19(80), 89-112.
- Ergüven, S. (2011). Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Ertekin, E. (2002) İlköğretimde düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 61-70.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2007). Cooperative learning. In *Active learning: Models from the analytical sciences*, ACS Symposium Series (Vol. 970, pp. 34-53).
- Fırat, Ü. (2013). Ortaokul 3.sınıf matematik dersinde uygulanan öğrenci takımları başarı bölümleri tekniğinin öğrencilerin akademik başarısı ve tutumuna etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Gelici, Ö., Bilgin, G. (2011). İşbirlikli öğrenme tekniklerinin tanıtımı ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 1(1), 40-70.
- Genç, M., & Şahin, F. (2013). İlköğretim Sekizinci Sınıf Fen Bilgisi Dersinde İşbirlikçi Öğrenme Yönteminin Kullanılmasının Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerine Etkisi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi; Cilt 37, Sayı 37 (2013); 138-155.*

- Genç, M., & Şahin, F. (2015). The effects of cooperative learning on attitude and achievement. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science & Mathematics Education*, 9(1), 375-396.
- Gillies, R. M. (2014). Cooperative learning: Developments in research. *International Journal of Educational Psychology*, 3(2), 125-140.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication & Technology*, 30(4), 233-252. <https://doi.org/10.1007/BF02765185>
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı dair bazı yanlışlar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 57-74.
- Güngör, A., Açıkgöz, K. Ü. (2005). İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okuduğunu anlama üzerinde etkileri ve cinsiyet ile ilişkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(3), 354-378.
- Güngör, S., Özkan, M. (2012). İlköğretim 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersindeki İnsan ve Çevre Ünitesinin İşbirlikli Öğrenme Yöntemiyle İşlenmesinin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 249-258.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F., Gülgöz, S. (2008). *Eleştirel düşünme*, 3. Baskı. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi Yayınları.
- Güven, M., Kürüm, D. (2006). Öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye genel bir bakış. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 1-15.
- İlgaz S., Çalıklar Ş., Yıldız E., Şimşek U. (2018). Jigsaw ve birlikte sorulmuş birlikte öğrenelim yöntemlerinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik başarıları üzerine etkisi ve yöntem ile ilgili görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 307-322.
- İstifçi, İ. ve Kaya, Z. (2011). Collaborative Learning In Teaching A Second Language Through The Internet. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 11 (3), 88-94.

- Jbeili, I. (2012). The effect of cooperative learning with metacognitive scaffolding on mathematics conceptual understanding and procedural fluency. *International Journal for Research in Education (IJRE)*, 32, 45-71.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J., & Roy, P. (1984). *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. ASCD.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (2011). *Cooperative Learning. The Encyclopedia of Peace Psychology*. doi:10.1002/9780470672532.wbepp066
- Kagan, S., & Kagan, S. (1994). *Cooperative learning* (Vol. 2). San Juan Capistrano, CA: Kagan Cooperative Learning.
- Kaptan, F. (1998). Fen Öğretiminde Kavram Haritası Yönteminin Kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 95-99.
- Kartal, Ş., Özbek, R. (2016). İşbirlikli öğrenme tekniklerinden öttbb tekniğiyle işlenen İngilizce dersine ilişkin öğrenci görüşleri. *The journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 2(2), 85-106.
- 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.
- Kasap, H. (1996). *İşbirlikli öğrenme, fen başarısı, hatırd tutma, öğrenci yüklemeleri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim*. Doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştirci düşünme ve öğretimi*. Ankara: Kazancı Hukuk Yayınları.
- Kember, D., Leung, D., Jones, A., Loke, A., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F., Wong, M. and Yeung, E. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(4), 381-395.
- Kılınç, A. (2014). *İşbirlikli öğrenme yönteminin (Jigsaw tekniği) asitler ve bazlar konusunda öğrenci başarısına etkisi ve öğrenci görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kıncal, R. Y., Ergül, R., & Timur, S. (2007). Fen bilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 156-163.
- Kıl, G. (2019). *6. sınıf yabancı dil (İngilizce) dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirmelerine ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Kitchener, K. S. (1984). *Educational Goals and Reflective Thinking*. *The Educational Forum*, 48(1), 74–95. doi:10.1080/00131728309335882.
- Klimovienė, G., Urbonienė, J., & Barzdžiukienė, R. (2006). Developing critical thinking through cooperative learning. *Kalby studijos*, (9), 77-84.
- Kocabaş, A. (2016). *İşbirlikli öğrenme el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kocaman, A. (1983). Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler. *Türk Dili Dergisi*, Dil Öğretimi Özel Sayısı, 379-380.
- Koç, Y. (2014). Okuma-yazma-uygulama ve öğrenci takımları başarı bölümleri yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi: Madde ve ısı ünitesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 18(58), 191-210.
- Kozan, S. (2007). *Yansıtıcı düşünme becerisinin kaynak tarama ve rapor yazma derslerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kurt, I. (2001). Fen eğitiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin başarısına, kavram öğrenmesine ve hatırlamasına etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Lie, A. (2002). Cooperative learning. [25 Şubat, 2019] Erişim adresi: https://www.eduhk.hk/aclass/Theories/cooperativelearningcoursewriting_LBH%2024June.pdf.
- Meder, E. (2014). *Fen ve Teknoloji dersinde işbirlikli öğrenme yaklaşımının akademik erişimi ve öğrenci tutumlarına etkisi* (Doktora Tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi).

- Meteetham, P. (2001). *Case study of cooperative learning by using jigsaw technique with second year English major students at Naresuan University*. M.A. Dissertation, Mahidol University.
- McKay, S. (2003). Teaching English as an international language: The Chilean context. *ELT journal*, 57(2), 139-148.
- MEB, (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- MEB, (2018). *Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı (9-12. Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB, (2018). *Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı (9-12.sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- 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.
- Meng, J. (2010). Jigsaw cooperative learning in english reading. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(4), 501-504.
- Meng, J. (2017). An empirical study on the application of cooperative learning to comprehensive English classes in a Chinese independent college. *English Language Teaching*, 10(2), 94-99.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*, (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Oktay, A. (2010). *21. yüzyılda yeni eğilimler ve eğitim*. 21. yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi içerisinde, (Edit: Oğuz, O, Oktay, A, Ayhan, H.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özemen Ülük, S. (2019). *Öğrenme kutuları ile işbirlikli öğrenme yaklaşımının 10. sınıf öğrencilerinin biyoloji dersine yönelik tutumlarına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

- Özsarı, T. (2009). *İlköğretim 4.sınıf öğrencileri işbirlikli öğrenmenin matematik başarıları üzerine etkisi: Probleme dayalı öğrenme (PDÖ) ve öğrenci takımları- başarı bölümleri (ÖTBB)*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Pala, A. (1995). *İşbirlikli Öğrenmenin Yabancı Dil Öğretimindeki Etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Pan, C. Y., Wu, H. Y. (2013). The cooperative learning effects on english reading comprehension and learning motivation of efl freshmen. *English Language Teaching*, 6(5), 13-27.
- Parveen, Q., Mahmood, S.T., Mahmood, A. ve Arif, M. (2011). Effect of Cooperative Learning on Academic Achievement of 8th Grade Students in the Subject of Social Studies. *International Journal of Academic Research*, 3(1), 950-954.
- Peker, B. (2018). *Multimedya araçlarının ikinci dil öğretimine etkisi üzerine öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Sadeghi, M. R. (2012). The effects of cooperative learning on critical thinking in an academic context. *Journal of Psychological and Educational Research*, 20(2), 15-30.
- Sevim, O. Varışoğlu, B. (2014). Akademik Çelişki Tekniğinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kavram Öğrenme Başarılarına Etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 229-247.
- Sezer, R. (2008). Integration of critical thinking skills into elementary school teacher education courses in mathematics. *Education*, 128(3), 349-363.
- Shachar, H., & Sharan, S. (1994). Talking, relating, and achieving: Effects of cooperative learning and whole-class instruction. *Cognition and Instruction*, 12(4), 313-353.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative Learning. *Review of Educational Research*, 50(2), 315–342.
- Slavin, R. E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement?. *Psychological Bulletin*, 94(3), 429-445.

- Suna, Y. & Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye’de Yabancı Dil Öğrenme Öğretme Problemine İlişkin Yapılan Çalışmaların Derlemesi, *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(5) s.7-24.
- Sünbül, A.M. (2010). Öğretim ilke ve yöntemleri. (4.baskı). Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Şahin, E. (2020). *Dijital destekli işbirlikli öğrenci takımları başarı bölümleri yönteminin fen bilimleri dersinin akademik başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Şimşek, U., Şimşek, Ü., Doymuş, K. (2005). İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme: 1. işbirlikli öğrenme yöntemi ve yöntemle ilgili çalışmalar. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 59-83.
- Taşdemir, A. (2004). *Fen bilgisi öğretmenliği kimya laboratuvarı dersinde çözeltiler konusunun öğrenilmesinde işbirlikli öğrenme yönteminin etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Türk Psikologlar Derneği, e-kitap, Mersin.
- Topsakal, Ü. (2010). 8. sınıf canlılar için madde ve enerji' ünitesi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 91-104.
- Tortumluoğlu, Y. (2014). *İşbirlikli öğrenme modelinin fen ve teknoloji dersinde öğrenci başarısına etkisi: Ardahan ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tran, V. D. (2014). The effects of cooperative learning on the academic achievement and knowledge retention. *International Journal of Higher Education*, 3(2), 131-140.
- Tuan, L. T. (2010). Infusing cooperative learning into an EFL classroom. *English Language Teaching*, 3(2), 64-77.
- Uğurlu, S. (2010). *Developing critical thinking skills through cooperative learning*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çukurova.

- Uysal, G. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenmenin erişiyeye, problem çözme becerilerine, öğrenme stillerine etkisi ve öğrenci görüşleri*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uysal, M. E. (2009). *İlköğretim Türkçe dersinde işbirlikli öğrenmenin erişiyeye, eleştirel düşünce ve yaratıcılık becerilerine etkisi*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Üçok Atasoy, M. (2019). *An investigation into testing and assessment in young learners' classrooms: Does practice match the policy?*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ünlü, M. Aydıntan, S. (2011). İşbirlikli öğrenme yönteminin 8. sınıf öğrencilerinin matematik dersi “permütasyon ve olasılık” konusunda akademik başarı ve kalıcılık düzeylerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 1-16.
- Unver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Pegem A Yayınları, Ankara.
- Wichadee, S. (2005). The effects of cooperative learning on English reading skills and attitudes of the first-year students at Bangkok University. *BU academic Review*, 4(2), 22-31.
- Yaman, F. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerine “madde ve ısı” konusunda fen ve teknoloji dersi hedeflerinin kazandırılmasında işbirlikçi öğrenme kuramının etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaman, O. (2015). 21. yüzyıl öğrenci ve öğretmen özellikleri. *Öğretmenlik Uygulaması*, 7-8.
- Yaşar, Ş. (1990). Yabancı dil öğretiminde çağdaş program anlayışının benimsenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 89-96.
- Yeşilyurt, E. (2009). İşbirliğine dayalı öğrenmenin öğrenci davranışları üzerindeki etkisine ilişkin öğrenci görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 161-178.
- Yılar M.B., Şimşek U. (2016). Sosyal bilgiler dersinde farklı işbirlikli öğrenme uygulamalarının sosyal beceriler üzerindeki etkileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 835-854.

- Yıldırım, A. Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, V. (1999). İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğrenme grupları arasındaki farklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(17), 155-163.
- Yorulmaz, M. (2006). *İlköğretim I. kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Zhang, J., & Chen, B. (2020). The effect of cooperative learning on critical thinking of nursing students in clinical practicum: A quasi-experimental study. *Journal of Professional Nursing*.

EKLER

EK 1-2-3: ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ, YANSITICI DÜŞÜNME DÜZEYİNİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ VE İNGİLİZCE DERSİNE AİT TUTUM ÖLÇEĞİ YÖNERGESİ

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda yer alan üç ayrı ölçekle elde edilecek veriler akademik bir çalışmada kullanılacaktır. Bu nedenle sizlerin vereceği bilgilere ihtiyaç duyulmuştur.

Eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinde 30 madde bulunmaktadır. Her maddenin karşısında “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” ve “hiç katılmıyorum” şeklinde 5 li seçenekler bulunmaktadır.

Yansıtıcı düşünme ölçeğinde 16 madde bulunmaktadır. Her maddenin karşısında “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” şeklinde 5 li seçenekler bulunmaktadır.

İngilizce dersine ait tutum ölçeğinde 30 madde bulunmaktadır. Her maddenin karşısında “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” ve “hiç katılmıyorum” şeklinde 5 li seçenekler bulunmaktadır.

Lütfen ölçeklerde yer alan her maddeyi dikkatle okuduktan sonra size en uygun gelen seçeneği işaretleyiniz ve hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Vereceğiniz cevaplar bu araştırma kapsamında kullanılacak olup hiçbir kişi ya da kurumla paylaşılmayacaktır. Katkılarınız için teşekkür eder derslerinizde başarılar dilerim.

Şeyda Nur AKÇİN (CEVİZ)

İnönü Üniversitesi

EK 1: Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği

		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Düşüncelerimi güvenilir kaynaklardan edindiğim bilgilerle desteklerim					
2	Diğer insanların olaylara bakış açılarını anlamaya çalışırım					
3	Bir karara varmadan önce dayanak noktalarımı konunun izin verdiği ölçüde kesinleştiririm					
4	Bilgi edindiğim kaynağın güvenilirliğini sorgulamam					
5	Bana yöneltilen bir soruyu yanıtlamadan önce soruyu tam olarak anlamaya çalışırım					
6	Doğru olan bakış açısının kendi bakış açım olduğunu düşünürüm					
7	Kesin dayanak noktaları yerine belirsiz dayanak noktalarından yola çıkarak karara varırım					
8	Bir soruyu ilk duyduğum andaki anladıklarım ile yanıtlarım					
9	Bir olayla ilgili doğru karar verebilmek için olayı tüm boyutlarıyla bilmeye çalışırım					
10	Karmaşık bir problemi çözerken problemin parçalarını belirli ilkelere uyarak incelerim					
11	Bazı boyutlarını anladığım düşüncelerin tüm boyutlarını anlamak için çabalamam					
12	Onaylamadığım görüşleri bile tarafsızlıkla anlamaya çalışırım					
13	Karmaşık bir durumla ilgili karar vermem gerektiğinde durumun parçalarını belirli kurallar çerçevesinde ele almam					
14	Reddettiğim düşünceleri destekleyen bilgileri dikkate almam					
15	Konuyla ilgili yeterince bilgin yoksa karar vermeyi ertelerim					
16	Savunduğum düşüncenin dayanak noktalarını belirlerim					
17	Bir problemin çözümü sırasında asıl problemin ne olduğunu aklımdan çıkarmam					
18	Karşılaştığım bir durumla ilgili kararımı yetersiz bilgiye sahip olsam da hemen veririm					
19	Karşılaştığım sorunların nedenlerini sorgulamam					
20	Bir konu üzerinde yoğunlaşmakta zorlanırım					
21	Karşılaştığım durumlarla ilgili problemleri çözerken, problemleri çözme nedenlerimi aklımda tutarım					
22	Hatalı olduğu açık bir şekilde belliyse kendi düşüncemden vazgeçerim					
23	Bir durumla ilgili doğru karar verebilmek için durumla ilgili insanların duygularını, bilgi ve kültür düzeylerini öğrenmeye çalışırım					
24	Fikir tartışmaları sırasında tartışmanın neden yapıldığını aklıma getirmem					
25	Karar vermem gerektiğinde konuyla ilgili toplayabildiğim kadar bilgi toplarım					
26	Bir düşünceyle ilgili karar vermem gerektiğinde düşünce sahibinin duygularını, bilgi ve kültür düzeylerini dikkate almam					
27	Yanlış olsalar da tartışma sırasında kendi düşüncelerimden vazgeçmem					
28	Karşılaştığım bir durumu iyi anlayabilmek için durumla ilgili tüm seçenekleri dikkate alırım					
29	Bir durumla ilgili aklıma gelen ilk kararı uygulayırım					
30	Bir düşünceyi hakkında yeterince bilgi toplamadan kabul ederim veya reddederim					

EK 2: Yansıtıcı Düşünme Ölçeği

Yansıtıcı Düşünme Ölçeği

1	2	3	4	5		
Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum		
1	Bazı etkinlikler üzerinde çalışırken onları ne yaptığımı düşünmeden yapabilirim	1	2	3	4	5
2	Bu ders, öğretim elemanı tarafından öğretilen kavramları anlamamızı gerektirir	1	2	3	4	5
3	Bazen diğerlerinin bir şeyi yapış yöntemini sorgular ve daha iyi bir yol düşünmeye çalışırım	1	2	3	4	5
4	Bu dersin sonucu olarak kendime bakış tarzımı değiştirdim	1	2	3	4	5
5	Bu derste bazı şeyleri o kadar çok tekrar ediyoruz ki artık onları düşünmeden yapmaya başladım	1	2	3	4	5
6	Bu dersten geçebilmeniz için dersin içeriğini anlamanız gerekir	1	2	3	4	5
7	Yaptığım şeyi düşünmekten ve onu yapmanın alternatif yollarını göz önünde bulundurmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
8	Bu ders, sıkıca bağlandığım bazı fikirlerimi sarstı/sorgulattı	1	2	3	4	5
9	Sınav için derste işlenen konuları hatırladığım ve notlarıma çalıştığım sürece fazla düşünmeme gerek yok	1	2	3	4	5
10	Uygulamalı görevleri yapabilmek için öğretim elemanının öğrettiği materyalleri anlamak zorundayım	1	2	3	4	5
11	Yaptıklarımı daha iyi hale getirip getiremeyeceğimi görmek için kendi eylemlerim üzerine sık sık düşünüp taşınırım	1	2	3	4	5
12	Bu dersin sonucunda bazı şeyleri normalde yaptığımdan farklı yapmaya başladım	1	2	3	4	5
13	Öğretim elemanının söylediklerini takip edersem bu ders üzerinde pek de fazla düşünmeme gerek kalmaz	1	2	3	4	5
14	Bu derste öğretilen konuları anlamak için sürekli olarak üzerinde düşünmek zorundasınız	1	2	3	4	5
15	Deneyimlerimden bir şeyler öğrenebilmek ve sonraki uygulamalarımı daha iyiye götürebilmek için kazanımlarımı sık sık gözden geçiririm	1	2	3	4	5
16	Bu ders esnasında, daha önceden doğru olduğuna inandığım şeylerde hatalar olduğunu keşfettim	1	2	3	4	5

EK 3: İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUM MADDELERİ	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
Aşağıdaki cümlelerin karşısında size en uygun olan kısmı (X) işaretleyiniz. Adınızı yazmayınız & soru atlamayınız.					
TUTUMLAR					
1. İngilizce sevdiğim bir derstir.	5	4	3	2	1
2. İngilizce'yi kullanabileceğim web sitelerine girerim.	5	4	3	2	1
3. İngilizce şarkılar dinlerim.	5	4	3	2	1
4. İngilizce dersinden korkuyorum.	5	4	3	2	1
5. İngilizce zor bir derstir.	5	4	3	2	1
6. İngilizce dersinde zaman çabuk geçiyor.	5	4	3	2	1
7. İngilizce zevkli geçen bir derstir.	5	4	3	2	1
8. Mümkün olsa İngilizce dersi yerine başka bir ders almak isterdim.	5	4	3	2	1
9. Türkçe alt yazısız ya da dublajsız İngilizce filmleri izlemem.	5	4	3	2	1
10. İngilizce bilmenin iş şansımı artıracığını düşünüyorum.	5	4	3	2	1
11. İngilizce hikaye kitapları okurum.	5	4	3	2	1
12. İngilizce sınavından çekinirim.	5	4	3	2	1
13. İngilizce dersini sıkıcı buluyorum.	5	4	3	2	1
14. İngilizce ders kitaplarını çalışmaktan hoşlanmam.	5	4	3	2	1
15. İngilizce yayın yapan televizyon kanallarını izlerim.	5	4	3	2	1
16. İngilizce bilgimi artırmak için daha çok zaman harcamak istiyorum.	5	4	3	2	1
17. İlköğretimin I. kademesinden itibaren İngilizce dersi verilmesine karşıyım.	5	4	3	2	1
18. İngilizce'den nefret ediyorum.	5	4	3	2	1
19. İngilizce oyunlar oynarım.	5	4	3	2	1
20. İngilizce öğrenmek benim için son derece gereksizdir.	5	4	3	2	1
21. İngilizce'yi yaşamımda birçok şekilde kullanacağıma inanıyorum.	5	4	3	2	1
22. İngilizce dersi benim için boşa zaman harcamaktır.	5	4	3	2	1
23. İngilizce ders saatinin sayısı azaltılırsa mutlu olurum.	5	4	3	2	1
24. İngilizce derslerinde işlenen konular önemlidir.	5	4	3	2	1
25. İngilizce derslerinde İngilizce konuşmaktan hoşlanmam.	5	4	3	2	1
26. İngilizce çalışmak sinirimi bozar.	5	4	3	2	1
27. İngilizce yazılabileceğim yabancı arkadaşlar edinmeye çalışırım.	5	4	3	2	1
28. İngilizce dersini kaçırmak istemem.	5	4	3	2	1
29. İngilizce ödevlerini yapmaktan zevk alırım.	5	4	3	2	1
30. İngilizce çalışarak zamanımı boşa harcamam.	5	4	3	2	1

EK 4: Görüşme Formu**GÖRÜŞME FORMU**

Sevgili öğrenci,

Adım Şeyda Nur Akçin (Ceviz). İngilizce öğretmeniyim ve aynı zamanda İnönü Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında yüksek lisans yapmaktayım. İngilizce dersinde işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerileri ile derse ilişkin tutumlarına etkisi ile ilgili bir araştırma yapmaktayım. İşbirlikli öğrenme uygulamalarına ilişkin siz öğrencilerle görüşme yapmak istiyorum. Size bu amaçla yönelteceğim soruları eksiksiz cevaplarsanız memnun olurum. Kimliğinizle ilgili hiçbir bilgi bu araştırma sonucunda hazırlanan hiçbir raporda kullanılmayacaktır. Lütfen soruları dikkatlice dinleyin ve hepsini cevaplayın. Cevaplarınız araştırmaya katkıda bulunacaktır. Katılımınız için teşekkür ederim.

Şeyda Nur AKÇİN (CEVİZ)

İngilizce Öğretmeni

İnönü Üniversitesi

Yüksek Lisans Öğrencisi

Demografik Bilgiler

Öğrencinin Adı-Soyadı:		
Cinsiyet	Kadın ()	Erkek ()

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Bu bölümde öğrencilerin işbirlikli öğrenme uygulamalarına ilişkin görüşlerini öğrenmek amacıyla çeşitli sorular verilmiştir.

- Öğrencilerin İngilizce dersinde işbirlikli öğrenme etkinliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - Olumlu görüşleri nelerdir?
 - Olumsuz görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin işbirlikli öğrenme etkinlikleriyle işlenen İngilizce dersinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- Öğrencilerin işbirlikli öğrenme etkinlikleriyle işlenen İngilizce dersinde karşılaştıkları sorunları çözme yolları nelerdir?
- Öğrencilerin İngilizce dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin daha verimli ve etkili kullanılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?

EK 5: Valilik Onayı

T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61316475-44-E.9121672
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı
(Şeyda Nur CEVİZ)

08.05.2019

VALİLİK MAKAMINA

İnönü Üniversitesi Rektörlüğünün 25/04/2019 tarih ve 50235129-300-E.8150 sayılı yazılarında, Üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Şeyda Nur CEVİZ'in, Dr. Öğretim Üyesi Oğuz GÜRBÜZTÜRK sorumluluğunda yürütmekte olduğu "Lise 3 İngilizce Dersinde İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünme Becerileri ile Derse İlişkin Tutumlarına Etkisi" konulu tez çalışmasını, ilimiz Yeşilyurt ilçesinde bulunan müdürlüğümüze bağlı Turgut Özal Anadolu Lisesi 11/B ve 11/C sınıftaki öğrencilere anket uygulamayı talep etmekte olup, Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz, 29/04/2019 tarihinde yapılan toplantıda; ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması kaydıyla gönüllülük esasına göre anket uygulamasını uygun görmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Erhan PELİTOĞLU
İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
08.05.2019

Ali TATLI
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Adres: Şht.Hamit Fendoğlu Cad. 44300 Merkez/MALATYA
Elektronik Ağ: malatya.meb.gov.tr
e-posta: ortaogretim44@meb.gov.tr

Bilgi için: Ortaöğretim Şubesi / Dahili : 4506-07-08
Tel: 0 (422) 280 44 00
Faks: 0 (422) 280 45 49



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f854-1059-325e-bef5-8f8a kodu ile teyit edilebilir.

EK 6: Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği İzni**ölçek izni**

Gelen Kutusu

**Şeyda Ceviz**

Hocam merhaba, Ben Şeyda Nur
Ceviz. İnönü Üniversitesi'nde Eğitim

**Cenk Akbiyik**

Alıcılar: ben ▾



Merhabalar,
İlgili ölçeği kaynak belirterek
kullanabilirsiniz. Kolaylıklar dilerim.
Cenk Akbiyik.

EK 7: Yansıtıcı Düşünme Ölçeği İzni**Şeyda Ceviz**

Hocam merhaba, Ben Şeyda Nur Ceviz. İnönü Üniversitesi'nde Eğitim

**KAPTAN EKO**

Alıcılar: ben ▾



Sayın Şeyda Nur Cevizi Ölçeği kullanmanızda herhangi bir sakınca yoktur.

Ölçekle ilgili herhangi bir sorunuz olursa çekinmeden sorabilirsiniz.

EK 8: Tutum Ölçeği İzni



Şeyda Ceviz 8.05.2019

Hocam merhaba, Ben Şeyda Nur Ceviz. İngilizce öğretmeniyim. İnönü



Ulviye AYDO... 10.05.2019

Alıcılar: ben ▾



Değerli Şeyma Hanım,
ÖĞRETMEN ADAYLARININ YABANCI DİL
OLARAK İNGİLİZCE DERSİNE İLİŞKİN
TUTUMLARININ İNCELENMESİ (B.E.F.
ÖRNEĞİ)" başlıklı yüksek lisans tezim
için geliştirmiş olduğum tutum ölçeğini,
atıfta bulunmanız şartıyla çalışmanızda
kullanmanızda hiçbir sakınca yoktur. İyi
çalışmalar diliyorum.

Selamlarımla,
İng. Öğr. Gör. Ulviye AYDOSLU
Yabancı Diller Yüksekokulu
Süleyman Demirel Üniversitesi

Isparta

EK 9: Deney Grubuna İlişkin Günlük Plan

LİSE 3. SINIF İNGİLİZCE DERSİ “SPORTS” KONUSU DERS PLANI

ÖĞRETME DURUMU

Konu: “Sports ”

Süre: 2 saat (40 dk+40 dk)

Sınıf: 11

Öğrenme Alanı: Dinleme, Okuma, Konuşma

Beceriler: Dinlenen metni anlayabilme, metni okuyabilme, metinle ilgili konuşabilme,

Araç-Gereç ve Materyaller: Konuyla ilgili çalışma kâğıtları, etkileşimli tahta, ders kitabı, çalışma kitabı, bireysel ve grup değerlendirme formu

Yöntem ve Teknikler: İşbirlikli Öğrenme – Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Öğrenme Tekniği.

Dersin Kazanımları:

1. Öğrenciler kaydedilmiş bir metinde doğa sporları ile ilgili sözcük ve jargonu tanımlayabilecektir.
2. Öğrenciler dış mekan / ekstrem sporlar hakkında fikir alışverişinde bulunabilecektir.

İŞBİRLİKLİ GRUPLARIN OLUŞTURULMASI

Grup içerisinde görevlerin belirlenmesi (araştırmacı, sözcü, yazıcı, okuyucu, susturucu, cesaretlendirici). Görevlerin nasıl yerine getirileceğinin açıklanması.

Araştırmacı: Grup etkinliklerinde araştırma ile ilgili işlerle ilgilenir.

Okuyucu: Metni okur.

Tahmin edici: Metnin konusunu resimlere bakarak tahmin eder.

Sözcü: Metnin ana fikrini açıklar.

Yazıcı: Grubun aldığı kararları yazar.

Özetleyici: Metnin konusunu özetler.

Cesaretlendirici: Grubun iyi iletişim kurması için çaba harcar ve grup motivasyonunu yüksek tutmaya çalışır.

Susturucu: Grubundaki kişilerin çok yüksek sesle konuşup diğer grup üyelerini rahatsız etmemesi konusunda uyarır.

ÖĞRENME VE ÖĞRETME SÜRECİ

Deney grubunda beşer kişilik heterojen beş grup oluşturulur. Öğrencileri güdülemek için grup isimleri beyin fırtınası tekniğiyle oluşturulur ve her gruptan öğrenciye yazıcı, araştırmacı, sözcü, susturucu, okuyucu ve cesaretlendirici gibi roller verilir.

GİRİŞ ETKİNLİKLERİ

Dikkat Çekme: Öğretmen sports (sporlar) ile ilgili kısaca bilgi verir. Hangi sporları yapmayı sevdiği hakkında örnekler verir (5 dakika).

Güdüleme: Öğrencilerin güdülenmesi için her grup beyin fırtınası tekniği kullanarak kendilerine isim bulurlar. Buldukları isimleri renkli kartonlara yazıp masalarının üstüne koyarlar (5 dakika).

Gözden Geçirme: Bu derste günlük yaşamımızda hangi sporları yapmayı sevdiğimizden bahsedeceğiz (1 dakika).

Derse Geçiş: Şimdi hangi sporları yapmayı sevdiğimizi örneklendirelim (3 dakika).

Geliştirme Bölümü: Öğretmen akıllı tahtadan yararlanarak sporları içeren yazılı görsel bir sunuyu öğrencilere sunar. Bu sporlardan hangilerini yapmayı severiz diye soru sorarak örnekler verir. Daha sonra her gruba ünite kelimelerini dağıtır. Öğrenciler grupça bu kelimelere çalışır ve birbirlerini çalıştırır. Herkes öğrenene kadar bu süreç devam eder. Gereken yerlerde öğretmen müdahale eder ve açıklamalar yapar. Gruplar kelimelere çalıştıktan sonra öğretmen çalışma kâğıtlarını dağıtır. Öğrenciler birlikte cevaplarlar. Kontrolcü, öğretmenin verdiği cevap anahtarından çalışma kâğıtlarını kontrol eder. Öğrenciler nerelerde yanlış yaptıklarını görürler. Güçlü ve eksik yönlerini değerlendirirler. Öğretmen öğrencilerin anlayıp anlamadığını takip eder ve anlamayan gruplara konuyu özetler. Öğretmen her gruba sporlar ünitesinden okuma parçası verir. Her gruptaki okuyucu rolünü üstlenen öğrenciler alır ve okur. Tahmin edici rolünde olanlara ise metni

okumadan önce resimlere bakıp metnin konusunu tahmin etmelerini, yazıcılardan ise metinde geçen sporları bulup hangi sporcular bu sporları yapmayı sever, bunu yazmalarını ister, sözcülerin ise metinde geçen sporcuların neden o sporları yapmayı sevdiklerini nedenleriyle açıklamalarını söyler. Özetleyiciler ise metnin konusunu özetlerler. Öğretmen anlamadıkları yerlerde müdahale eder ve açıklamalar yapar.

Son Özet: Öğretmen metnin ana fikrini, konusunu, metinde geçen sporları ve bu sporları kimin yapmayı sevdiğini söyler.

Tekrar Güdüleme: Öğretmen metinle ilgili true/ false içeren soruları dinletir ve öğrencilerin bunları cevaplamalarını ister (3 dakika). Cevapladıktan sonra grupların kontrolcileri öğretmenin verdiği cevap anahtarından yapılanları kontrol eder. Öğrenciler yanlışlarını görürler.

Kapanış: Öğretmen derste anlaşılmayan kısımları açıklar (3 dakika).

DEĞERLENDİRME

*Uygulamanın bitiminde öğretmen tüm öğrencilere bireysel sınav yapar (10 dakika). Sınavın sonucuna göre öğretmen grup ortalaması ve bireysel iyileşme puanlarını hesaplar. Belirlenen ölçütü yakalayan gruplar ödül kazanırlar.

*Grup üyeleri bireysel öğrenmelerini değerlendirir.

*Her bir öğrenciye olumlu dönüt verilir.

*Grup işleyişi değerlendirilir.

*İyileşme hedefleri belirlenir.

*Tüm sınıfın işleyişi değerlendirilir.

*Başarı kutlanır.

EK 10: İşbirliğine Dayalı Öğrenme Kontrol Listesi

*Bireyler olarak öğrencileriniz birbirlerini dikkate alıyor mu? Eğer almıyorsa takım ruhunu geliştirecek etkinlikler yapın.

*Öğrencileriniz işbirlikli öğrenmeye katılmak için gereken sosyal becerilere sahipler mi? Eğer değilse her hafta yeni bir sosyal beceri öğretin ve basit yapılandırılmış etkinlikler kullanın. Bu etkinliklerden sonra bireysel değerlendirme formları kullanın.

*Öğrencileriniz işbirlikli öğrenme etkinliklerine katılmak istiyorlar mı? Eğer istemiyorlarsa işbirlikli öğrenme etkinliklerini kullanmanın gerekçelerini paylaşın. Eğer gerekirse çok sayıda yazı çizi işini gerektiren yapılandırılmış bağımsız etkinlikler yaptırın. Sonra tekrar işbirlikli öğrenme etkinliklerine geçerek farkı görmelerini sağlayın.

* Öğrencileriniz işbirlikli etkinlikler sırasında talimatları izlemede zorluk çekiyorlar mı? Eğer öyleyse açık, daha kısa talimatları örneklendirerek verdiğinizden emin olun. Etkinliğin talimatlarını şema ile gösterin.

*Takımlarda problem yaratan grup üyeleri var mı? Eğer varsa onları gruptan çıkarın ve diğerleri işbirlikli öğrenme etkinlikleri yaparken onlara sıralarında tek başlarına yapacakları etkinlikler verin. Bir iki gün içerisinde gruba geri dönmeleri için fırsat verin.

*Bazı öğrenciler takım etkinliklerine katılmıyor mu? Grubu inceleyin ve her biri için eşit katılım sağladığınızdan emin olun.

EK 11: Bireysel Değerlendirme Formu

İsim:

Tarih:

1. Dersin konusu neydi?

.....

2. Bu konu hakkında ne öğrendin?

.....

3. İyi bir takım üyesi miydin?

.....

4. Gelecek sefer takımınızın birlikte daha iyi çalışması için ne yapılabilir?

.....

5. Bu etkinlik için aşağıdaki notu hak ettiğimi düşünüyorum.

.....

Öğretmenin yorumları

.....

.....Final notu [].