

Effects of Cooperative Learning Method of Pairs Check Technique on Reading Comprehension

Şükran TOK*

ABSTRACT. The aim of this study is to analyse the effects of cooperative learning method of pairs check technique on reading comprehension in the 3rd grade Turkish course. The study was conducted on the 3rd grade students attending a public elementary school in the main district of Hatay in the second semester, seven week period, of the academic year 2006-2007. This study has a pretest-post test control group research design. The experimental and control group consist of 64 students. The reading comprehension achievement test was used as a data collection tool. Cooperative learning method of pairs check technique was applied to the experimental group. Data were subjected to statistical analysis. The results of this study showed that cooperative learning method of pairs check technique increased students' reading comprehension in the Turkish course.

Key Words: Turkish course, Reading comprehension, Cooperative learning method.

SUMMARY

Purpose and significance: This study investigates the effects of cooperative learning method of pairs check technique in 3rd grade Turkish course on reading comprehension.

Methods: The study has been conducted on 64 students attending the 3rd grade in a state elementary school in the centre district of the provincial Hatay. Reading comprehension achievement test was used. The data was collected through the related topic within the programme in the 2006- 2007 academic year between the dates 13.12.2007-14.01.2007 in 56 class hours. The courses were given by their own teachers both in the control group and in the experimental group. Information about the study was given to both groups. Firstly, the sample texts and worksheets, "prepared for the cooperative learning method", were used to teach the teachers and students in the experimental group within 10 classhours. After the preparation studies finished the same texts were used in the Turkish course for the experimental group whereas the control group was given classes within the framework of the 2005-2006 Turkish Class Teaching Programme which uses activities like reading the passage silently, explaining the text, answering the questions related to the text, predicting, completing the sentences, story mapping and summarising. Data were subjected to statistical analysis.

Results: The results of this study showed that cooperative learning method of pairs check technique increased students' reading comprehension. This difference is statistically significant ($p < .05$).

Discussion and Conclusions: The results obtained from the study show that cooperative learning method of pairs check technique is effective on reading comprehension in the Turkish course. It can be said that the cooperative learning method creates a positive affect on students because they study towards a common aim, learn through teaching each other, share their thoughts with the other students, motivate each other to learn, are rewarded for their individual and cooperative effort..

Also it is proven that comparative studies done on student-student interaction show that students learn more effective in cooperative learning environments. Studies about individual and cooperative learning, done between the years 1924 and 1980 have shown that cooperative learning is one of the most successful methods in many fields. Therefore the results of this study are supported by these findings.

When we generally look at the findings we can see that "cooperative learning method" can be used to increase the comprehension in primary school third year Turkish courses. In order to make the cooperative learning method more effective, enough time should be given to the preparation stages. In addition to that, communication skills should be given through different activities both outside and inside class and in order to give the students the opportunity to work together in groups the groups should be reorganised within specific intervals. Besides, to be able to use this method in classrooms, it would be beneficial to train the pre-service and in-service teachers in this field. Also, education administrators and inspectors could encourage teachers to use this method.

* Yrd. Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, stok@pau.edu.tr

İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemlerinden İkili Denetim Tekniğinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi

Şükran TOK*

ÖZ. Bu araştırmanın amacı ilköğretim üçüncü sınıf Türkçe dersinde işbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden ikili denetim tekniğinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma, 2006-2007 öğretim yılı ikinci döneminde 7 haftalık süreçte Hatay ili merkez ilçesinde bulunan iki devlet ilköğretim okulunda üçüncü sınıfa devam eden öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma “öntest-sontest kontrol gruplu” deneme modeline göre desenlenmiştir. Deney ve kontrol grubu 64 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada Okuduğunu Anlama Başarı Testi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere ikili denetim tekniği uygulanmıştır. Veriler istatistikî yöntemlerle analiz edilmiştir. Bulgular, Türkçe dersinde ikili denetim tekniğinin okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. İkili denetim tekniğinin okuduğunu anlama açısından doğurguları tartışılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Türkçe Dersi, Okuduğunu anlama, İşbirliğine dayalı öğrenme.

GİRİŞ

İletişim, davranış değişikliği meydana getirmek üzere duygu, düşünce, tutum, beceri ve bilgilerin paylaşılması sürecidir ve en etkili iletişim aracı, sesli, sözlü insan dilidir. Dil, düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, gelişmiş bir dizgedir (Yangın, 1999). Bireyin ve toplumun yaşamındaki önemi göz önüne alındığında dil öğretimi önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dil öğretiminde öğrencilere kazandırılmaya çalışılan becerilerden biri de okuduğunu anlamadır. Gerek dinleme etkinliği, gerekse okuma etkinliği genellikle anlama ile sonuçlanmışsa bir değer taşır (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1995). Okuduğunu anlama, okuyucuların metnin ne anlama geldiğini bilmeleri ve metni özetleyebilmeleridir. Birçok araştırma, günümüz toplumunda okuduğunu anlamamanın eleştirel bir beceri olduğunu, ancak çoğu çocuğun bu konuda başarısızlık gösterdiğini saptamıştır (National Reading Panel [NRP], 2000; Snow, 2001; akt. Connor; Morrison; Petrella; Jocelyn, 2004). Öğrenciler, anahtar kelimeleri ve cümleleri anlama, cümleler arası bağ kurma, bilgiyi anlamlı bir şekilde örgütleme ve ilgi ve konsantrasyonu sürdürme gibi birkaç nedenden dolayı okuduğunu anlamada zorluk çekerler (Algozzine, 2002). Okuduğunu anlamamanın öğretilebileceği görüşüne rağmen (NRP, 2000), üçüncü sınıf öğrencileri, dördüncü sınıfa kadar okuduğunu anlamada güçlük çekmektedir (National Center for Educational Statistics, 2003; akt. Connor; Morrison; Petrella; Jocelyn, 2000). Bu nedenle, bu araştırma üçüncü sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin okuduğunu anlamadaki başarıları üzerine odaklanmıştır.

Vygotsky (1978), sosyal etkileşimin bilişsel gelişim, öğrenme ve bilgi edinmek için gerekli olduğunu öne sürmektedir (Akt. Almanza, 1997). Benzer şekilde Victor ve Kellough (1997) çocukların sosyal varlıklar olduğunu, akranlarıyla birlikte olmaktan, birlikte planlama yapmaktan ve etkinlikleri birlikte yerine getirmekten hoşlandığını ve onlar tarafından kabul edilmek istendiğini, belirtir. O'na göre çocuklara doğru bir şekilde rehberlik yapılırsa, grup içindeki farklılıklara bakılmaksızın (sosyo-ekonomik, entelektüel, fiziksel) birlikte çok iyi çalışırlar. Bu nedenle öğretmenler, işbirliğine dayalı öğrenme gibi sosyal etkileşimli öğretim yöntemlerini kullanmalıdır.

İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin, sınıf ortamında küçük karma kümeler oluşturarak, ortak bir amaç doğrultusunda, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, genelde küme başarısının değişik yollarla ödüllendirildiği (Gömlüksiz,1997) ve geleneksel öğretim yöntemlerine alternatif olarak geliştirilen bir öğrenme yaklaşımıdır. İşbirliğine dayalı öğretim, paylaşma ve uzlaşma ilkelerine dayandığı için, katılımcı ve çoğulcu özellikler gösteren demokratik bir yaklaşımdır (Aydın, 1999). Aynı zamanda bu yöntem, okuma, dil ve edebiyat, matematik, sosyal ve

* Yrd. Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, stok@pau.edu.tr

fen bilgisi gibi birçok derste geniş oranda etkili bir şekilde kullanılmaktadır (Nastasi ve Clements, 1991). Bununla birlikte, dil, düşünme ve iletişim aracı olmanın yanında; insanlar arası ilişkilere bağlı toplumsal bir olgudur. (Kavcar ve Kantemir, 1986; Akt. Sever, 2000). Bu nedenle öğrencilerin küçük gruplarda kümeler halinde çalıştıkları işbirliğine dayalı öğrenme etkinlikleri dil öğretimi derslerinde daha etkili sonuçlar almaya neden olabilir.

Ulusal Okuma Paneli Raporu (NICHD, 2000), işbirliğine dayalı öğrenmeyi, okuduğunu anlamaya yardım eden bir uygulama olarak açıklamıştır. Santa'ya göre de (2002) akran öğretimi ve etkileşimi okuduğunu anlamayı artırmaktadır. Ayrıca yapılan çalışmalar okuduğunu anlamının, öğrencilerin metinle ilgili bilgilerini paylaştıkları çalışmalarda gelişeceğini göstermektedir (Barnes, Morrow ve Sharkey, 1993; Shankin ve Rhodes, 1989).

İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi aynı zamanda bilişsel becerileri de geliştirir. Öğrenciler, mevcut bilgi düzeyini geliştirmek için, bir konu hakkında kendilerinden daha fazla bilenlerle (yetişkin/akran) etkileşime geçerler. Öğrenciler arasındaki diyaloglar, onların öğrenmesi zor kavramları keşfetmesine, açıklamasına ve içselleştirmesine yardım eder (Vygotsky, 1978; Akt. Almanza, 1997). Buna göre işbirliğine dayalı öğretim bilişsel öğrenme ürünleri ve süreçleri üzerinde diğer yöntemlere göre daha etkilidir ve olumlu bir öğrenme çevresinin oluşmasını sağlamaktadır (Açıkgöz, 2003).

Sharan, Ackerman ve Hertz-Lazarowitz (1992) küçük grup araştırmaları ve tartışmaları yapan öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinde, geleneksel öğretimdeki öğrencilerden daha iyi performans gösterdiklerini belirlemişlerdir (Akt. Almanza, 1997).

Bromley ve Modlo (1997) dil öğretiminde bu yöntemin kullanılmasının motivasyonu artırdığını ileri sürer. Öğrenciler takım içerisinde ortak amaçlar doğrultusunda çalışırken, daha olumlu ve istekli bir şekilde dili öğrenmeye çalışırlar. Aynı zamanda bu yöntem, düşünürken ve öğrenirken bilişsel stratejilerin paylaşımını artırır. Örneğin öğrenciler, cevapları nasıl bulacağını, bunları nasıl kullanacağını anlatırlar ve böylece nasıl öğrendikleriyle ilgili bilişsel farkındalıklarını geliştirirler. Bununla birlikte bu yöntem, dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi etkinler sırasında bireysel sorumluluğu artırır. Öğrenciler kendi performansının diğer grup üyelerinin performansını etkileyeceğini bildiği için bireysel olarak daha çok sorumluluk duyarlar. Yine bu etkinlikler sırasında öğrencilerin ortak amaçları gerçekleştirmek için dayanışma içinde olması, onların iletişim becerilerinin gelişmesine yardımcı olur.

Almanza (1997), 53 altıncı sınıf öğrencisiyle yaptığı araştırmada işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile doğrudan okuma düşünme etkinliğini (DRTA) karşılaştırmıştır. Öğrenciler ilk 4 hafta işbirliğine dayalı öğrenme yöntemine göre ve diğer 4 hafta doğrudan okuma düşünme etkinliğine göre hikayeler üzerinde okuduğunu anlama çalışmaları yapmışlardır. Öğrenciler her bir hikayeyi tamamladıktan sonra okuduğunu anlama testini almışlardır. Çalışmanın sonuçları öğrencilerin işbirliğine dayalı öğrenme yöntemiyle çalıştıklarında, doğrudan okuma düşünme etkinliğine göre okuduğunu anlama testlerinden daha yüksek puan aldıklarını göstermiştir. Caposey ve Heider (2004) ilk ve ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmalarında, okuduğunu anlamının bir parçası olan sözcük becerilerinin kazanımlarında işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin etkili olduğunu göstermiştir.

Yaman (1999) çalışmasında, temel eğitim beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlama üzerinde işbirlikli öğrenme tekniklerinden birleştirilmiş kubaşık okuma ve kompozisyon tekniğinin etkisini incelemiştir. Araştırmanın bulguları işbirlikli öğrenme tekniğinin okuduğunu ve dinlediğini anlama üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğunu göstermiştir. Açıkgöz ve Güngör (2005) işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamaları üzerindeki etkilerini ve bu etkilerin cinsiyet ile ilişkilerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin Türkçe dersinde okuduğunu anlamaları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca işbirlikli öğrenme yönteminin cinsiyete dayalı farklılıkları ortadan kaldırdığı saptanmıştır.

Ayrıca, öğrenci-öğrenci etkileşimleriyle ilgili yapılan karşılaştırmalı araştırmalar, çocukların işbirliğine dayalı öğrenme ortamlarında daha etkili bir şekilde öğrendiklerini kanıtlamıştır. Yarışmacı, bireysel ve işbirliğine dayalı öğrenme üzerinde, 1924 ve 1980 yılları arasında yapılan araştırmalar, işbirliğinin birçok konu alanında en başarılı yöntem olduğunu göstermiştir (Johnson ve Johnson, 1988, 1997; Akt. Caposey ve Heider, 2004).

Evans, Gatewood ve Gren'e göre (1993) işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, sınıftaki tüm öğrencileri öğrenme sürecine katması, akademik başarı üzerinde etkili bir yöntem olması, çocukların

grup içinde sosyalleşmesini sağlaması ve işbirliği becerilerini kazandırması nedeniyle, öğrenme öğretme sürecinde kullanılmalıdır.

Sonuç olarak okuduğunu anlama bireylerin yaşama boyu öğrenenler olarak, bulunduğu her kurumda başarılı olmasını sağlayabilecek önemli becerilerden biridir. Bu bakımdan, Türkçe dersinde okuduğunu anlama çalışmalarında işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin kullanılması bu becerinin öğrenilmesini daha zevkli hale getirebilir. Buradan hareketle ve işbirliğine dayalı öğrenme yöntemiyle ilgili yapılan araştırma sonuçlarının, akademik başarı ve okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğunu göstermesi nedeniyle, bu çalışmanın öğrencilerin okuduğunu anlama probleminin giderilmesine katkı getireceği düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmanın ilköğretim üçüncü sınıf düzeyinde yapılmasının nedeni, bu yaşta çocuklarda arkadaşlığın gerçek bir alıp verme üzerine kurulması, arkadaşların birbirlerine yardımcı olan kimseler olarak görülmesi, birbirlerinin eylemlerini karşılıklı olarak değerlendirmeleri ve güven kavramının oluşmaya başlamasıdır (Güngör, 2003). Bu doğrultuda araştırma, ilköğretim üçüncü sınıf Türkçe Dersinde işbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden ikili denetim tekniğinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki denence sınanmaya çalışılmıştır.

İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden ikili denetim tekniğinin kullanıldığı deney grubu ile 2005-2006 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın öngördüğü etkinliklerin (metni sesli ve sessiz okuma, metni anlatma ve metinle ilgili soruları cevaplama tahmin etme, zihinde canlandırma, cümle tamamlama, hikaye haritası, özetleme) yer verildiği kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanları kontrol altına alındığında son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, yarı deneysel desenlerden, eşleştirilmiş desen kullanılmıştır. Bu desende hazır gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılır. Eşleştirilen gruplar işlem gruplarına seçkisiz atanırlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Araştırma Grubu

Araştırma, 2006-2007 öğretim yılı ikinci döneminde 7 haftalık süreçte Hatay ili merkez ilçesinde bulunan bir devlet ilköğretim okulunda üçüncü sınıfa devam eden 64 öğrenci (deney grubu: kız=15, erkek=17, kontrol grubu: kız=18, erkek=14) üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deneysel işlemin başında araştırma gruplarının denk olup olmadıklarını belirlemek amacıyla, "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" "uygulanmış ve yapılan t-testi sonuçları araştırma gruplarının öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını ($P>.05$) göstermiştir. Bu ölçüte göre denklikleri sağlanan araştırma gruplarından, yansız olarak 3/B sınıfı deney ve 3/E sınıfı kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla Okuduğunu Anlama Başarı Testi kullanılmıştır. Bu başarı testinin geliştirilmesi sırasında ilk olarak, ilköğretim üçüncü sınıf Türkçe Dersi Programı'nda "okuduğunu anlama" için öngörülen hedefler çerçevesinde bir belirtke tablosu hazırlanmış ve uzman görüşleri (sınıf öğretmenleri, eğitim bilimi ve Türkçe eğitimi uzmanı) doğrultusunda düzeltmeler yapılarak 60 maddelik ilk test oluşturulmuştur. Bu test, pilot çalışması sırasında (2005-2006 öğretim yılı II. dönemi), farklı bir devlet ilköğretim okulunda 5 derslikte okuyan toplam 174 öğrenciye uygulanmıştır. Pilot çalışma sonrasında yapılan madde analizinde her maddenin güçlük ve ayırıcılık indisleri hesaplanmıştır. Ayırıcılık indisleri .20'nin altında olan maddeler ve bağımsız gruplar t-testi ile alt ve üst gruplar % 27'lik dilimler arasında fark görülmeyen maddeler ayırt edici kabul edilmeyip testten çıkarılmıştır. Sonuç olarak toplam 30 soru maddesinden oluşan okuduğunu anlama başarı testi elde edilmiştir. Bu testin ortalama güçlüğü .59 ve Cronbach-Alpha Güvenirlik Katsayısı .91 olarak bulunmuştur.

İşlem

Veriler, ilgili ünitenin programdaki zamanına göre 2006-2007 öğretim yılının 30.04.2007-14.06.2007 tarihleri arasında toplam 56 ders saati boyunca toplanmıştır. Hem deney hem de kontrol grubunda dersler kendi öğretmenleri tarafından işlenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğretmen ve öğrencilere yapılacak çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Öncelikle “işbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden ikili denetim tekniği” deney grubu öğretmen ve öğrencilerine araştırmacı tarafından hazırlanan örnek metinler ve çalışma yaprakları kullanılarak on ders saati süresince öğretilmiştir. Hazırlık çalışmaları bittikten sonra Türkçe Dersi aynı metinler kullanılarak deney grubunda, “ikili denetim tekniği” ve kontrol grubunda 2005-2006 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programının öngördüğü etkinliklere (metni sesli ve sessiz okuma, metni anlatma ve metinle ilgili soruları cevaplama tahmin etme, zihinde canlandırma, cümle tamamlama, hikaye haritası, özetleme) göre hazırlanan ders planlarına göre işlenmiştir. Deney ve kontrol grubunda yapılan işlemler aşağıda sunulmuştur.

Deney Grubunda Yapılan İşlemler

Deney grubunda okuduğunu anlama çalışmalarında işbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden ikili denetim tekniği kullanılmıştır. Bu teknik uygulanırken şu adımlar izlenmiştir.

1. Ön test sonuçlarına göre 4'er kişilik kümeler oluşturulmuştur. Sınıftaki öğrencilerin çoğuna birlikte çalışma olanağı verilmesi için deney süresi boyunca, üç kez yeni kümeler oluşturulmuştur. Son iki küme oluşumunda ise konu sınavları başlangıç puanı olarak alınmıştır.
2. Her küme oluşumunda işbirliğine dayalı öğrenmeye hazırlık çalışmaları (tanışma topu, küme adı, amblemi, sloganı, küme el işareti, şapkası, ayna-ayna, düşün- tartış-paylaş, kör el vb.) yapılmıştır. Küme hazırlık çalışmalarından sonra öğrencilerin çalışma boyunca yararlanmaları için, her kümeye “ikili denetim tekniğinin” uygulama aşamalarını gösteren çalışma rehberleri dağıtılmıştır. Bu rehber küme üyelerince okunmuş ve tartışılmıştır.
3. Öğretmen metni sesli okumuştur. Sonra küme üyeleri sessiz okuma çalışması yapmışlar ve bilinmeyen kelimelerin altını çizmişlerdir.
4. Küme üyeleri ikili denetimle sesli okuma (ikili olarak okuma hatalarının kontrol edilmesi ve düzeltilmesi) çalışması yapmışlardır.
5. İkili denetimle bilinmeyen kelimeleri sözlükten bulma ve bu kelimeleri cümlede kullanma çalışmaları yaptırılmıştır.
6. Her kümeye araştırmacı tarafından hazırlanan ikişer çalışma yaprağı verilmiştir. Çalışma yaprağında her biri eşit değere sahip sorulardan oluşan iki grup bulunmaktadır. Öğrenciler çalışma yaprağındaki 1. ve 2. grup soruları sırayla ikişerli olarak ve birbirlerini denetleyerek yanıtlamışlardır. Çalışma yapraklarındaki sorular yanıtlandıktan sonra, karşılıklı ikişerli alt kümeler birbirlerinin yanıtlarını karşılaştırmışlardır. Bu çalışmalar tamamlandıktan sonra öğrenciler bireysel olarak “konu sınavına” alınmıştır. Öğrencilerin konu sınavından aldıkları puana göre küme başarı puanları hesaplanmıştır. Küme başarı puanları belirlendikten sonra o haftanın başarılı kümeleri seçilmiştir. Başarılı küme üyelerine bireysel olarak “küme başarı sertifikaları” verilmiş ve sınıf panosuna asılmıştır. Bununla birlikte küme üyeleri arasındaki iletişimin sürekli olarak gelişmesi için zaman zaman “ayna-ayna, düşün- tartış-paylaş, kör el “ gibi etkinlikler tekrarlanmıştır.

Kontrol grubunda Yapılan İşlemler

Okuma metni öğretmen ve öğrenciler tarafından sesli okunmuştur. Sonra öğrenciler sessiz okuma yapıp, bilinmeyen kelimeleri bulmaya çalışmışlardır. Bulunan sözcükler tahtaya yazılıp, cümle içinde kullanılmıştır ve metin ile ilgili anlatım çalışması yapıp, soruları yanıtlanmıştır. Bununla birlikte tahmin etme, zihinde canlandırma, cümle tamamlama, hikaye haritası ve özetleme gibi etkinliklere yer verilmiştir.

Verilerin çözümlenmesi sırasında grupların ortalamaları, standart sapma değerleri hesaplanmış ön ölçümler için t-testi analizi ve son ölçümler için kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır.

Kovaryans analizi sonucunda ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek amacıyla Benferroni testi uygulanmıştır. Sonuçların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir

BULGULAR

Bu bölümde verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmektedir.

Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanlarının, Ortalama ve Standart Sapma Değerlerine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin “Okuduğunu Anlama Başarı testinden” elde edilen ön test puan ortalamaları, standart sapmaları ve bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Deney ve kontrol grubu okuduğunu anlama başarı testi ön test puanları arası bağımsız gruplar t testi sonuçları

GRUPLAR	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
DENEY	32	24.70	4.94	62	1.00	.32
KONTROL	32	24.01	3.09			

Tablo 1’ de görüldüğü gibi t-testi analizi sonuçları, ön test başarı puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ($t=1.00$; $p=.32$) göstermektedir.

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-test ve Son-test Puanlarının, Ortalama, Standart Sapma, Düzeltilmiş Ortalama ve Standart Hata Değerlerine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanlarının, ortalama, standart sapma, düzeltilmiş ortalama ve standart hata değerlerine ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanlarının, ortalama, standart sapma, düzeltilmiş ortalama ve standart hata değerleri

N	Gruplar	Testler	\bar{X}	ss	Düzeltilmiş Ortalama	Standart Hata
32	Deney	Öntest	24.70	4.94	-	-
		Sontest	27.21	2.54	27.16	.47
32	Kontrol	Öntest	24.01	3.09	-	-
		Sontest	25.56	3.56	25.63	.47

Tablo 2 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının sontest puan ortalamalarının öntest puanlarına göre yükseldiği görülmektedir. Tablo 2’de görüldüğü gibi, deney (\bar{X} :27.21) ve kontrol grubunun (\bar{X} :25.56), sontest puan ortalamaları birbirinden farklıdır. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Kovaryans analizi sonuçlarına göre, çalışma gruplarının düzeltilmiş son test ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($F= 5.16$; $p<.05$). Buna bağlı olarak grupların düzeltilmiş son test ortalama puanları arasında yapılan Benferroni testi sonuçlarına göre, deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları puanların ($\bar{X} =27.16$), kontrol grubundaki öğrencilerden ($\bar{X} =25.63$) daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının kovaryans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
Öntest (Ort. Değ) (Toplam)	152.834	1	152.834	21.06	.000
Gruplar (Ana Etki)	37.468	2	37.468	5.16	.027
Hata	442.510	64	7.25		
Toplam	45213.000	64			

TARTIŞMA

Çalışmadan elde edilen bulgular, Türkçe dersinde işbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden ikili denetim tekniğinin, okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda çalışmaları, birbirlerine öğretmek öğrenmeleri, düşüncelerini diğer öğrencilerle paylaşmaları, birbirlerini öğrenmeye motive etmeleri, bireysel ve işbirliğine yönelik çabalarının ödüllendirilmesi ve eğlenceli olması nedeniyle okuduğunu anlama üzerinde olumlu bir etki yarattığı söylenebilir.

İkili denetim tekniği ile yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmaların çoğu araştırmanın denencesini destekler niteliktedir. Gömleksiz (1997) araştırmasında işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersine ilişkin akademik başarılarıyla arkadaşlık ilişkileri üzerinde etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı deney grubunda ikili denetim tekniğini, kontrol grubunda tüm sınıf öğretimini uygulamıştır. Araştırmanın sonuçları, ikili denetim tekniğinin, matematik başarısında ve arkadaşlık ilişkilerinin gelişiminde, tüm sınıf öğretimine göre daha olumlu etkileri olduğuna ilişkin sınırlı da olsa kanıtlar elde edildiğini göstermiştir.

Johnson ve Johnson (2000) işbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden 8 teknik (ikili denetim, birlikte öğrenme, akademik çelişki, takım-oyun-turnuva, grup araştırması, birleştirme, küme destekli bireyselleştirme, birleştirilmiş kubaşık okuma ve yazma) ile yarışmacı ve bireysel öğretim yöntemlerini karşılaştırdığı 164 araştırma sonucunu analiz etmiştir. Yapılan meta analizi sonucu bu 8 tekniğin akademik başarıyı artırdığını göstermiştir.

Dotson (2001) 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde yaptığı çalışmada akademik başarı açısından içinde ikili denetim tekniğinin de yer aldığı Kagan'ın işbirliğine dayalı öğrenme yapılarını geleneksel yöntemle karşılaştırmıştır. Araştırmanın bulguları Kagan'ın işbirliğine dayalı öğrenme yapılarının akademik başarı üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Tarım (2003), dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarıları ve matematiğe ilişkin tutumları açısından işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden küme destekli bireyselleştirme, ikili denetim tekniği ve tüm sınıf öğretimine dayalı geleneksel öğretim yöntemlerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda akademik başarı açısından; her iki işbirliğine dayalı öğrenme tekniğinin tüm sınıf öğretimine dayalı geleneksel öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu görülmüştür.

İflazoğlu (2003), çoklu zeka kuramı destekli işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkilerini araştırmıştır. Bu çalışmada birinci deney grubunda çoklu zeka kuramı destekli işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, ikinci deney grubunda ikili denetim tekniği ve kontrol grubunda tüm sınıf öğretimi kullanılmıştır. Araştırma bulguları; akademik başarı, bilgi düzeyi, kavrama düzeyi ve uygulama düzeyi açısından değerlendirildiğinde; çoklu zeka destekli işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ve ikili denetim tekniği ile öğretim yapan deney gruplarının, tüm sınıf öğretimine dayalı geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı gruptan daha başarılı olduğu görülmüştür. Fen bilgisine ilişkin tutum puanları incelendiğinde ise her üç grubun bu derse yönelik tutumlarında herhangi bir değişim olmadığı saptanmıştır.

Yıldırım, Tarım ve İflazoğlu (2006) yaptıkları çalışmada ilköğretim 4. sınıf Matematik dersinde çoklu zekâ kuramı destekli işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile tüm sınıf öğretimine dayalı öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında akademik başarı ve kalıcılık puanları açısından anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemişlerdir. Deneysel grupta işbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden ikili denetim tekniği de kullanılmıştır. Araştırma bulguları; akademik

başarı açısından, çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin, tüm sınıf öğretimi yöntemine göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Kalıcılık puanları açısından ise, işe koşulan yöntemler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı gözlenmiştir.

Albayrak (2006) 7. sınıf ve Aktaş (2006) 8. sınıf Türkçe dersinde yaptıkları çalışmada içinde ikili denetim tekniğinin de kullanıldığı işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin Türkçe öğretimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Ulaşılan sonuçlara göre, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, dersin amaçlarına ulaşma ve öğrencilere sosyal beceriler kazandırma açısından geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Bununla birlikte ikili denetim tekniği, Kagan'ın işbirliğine dayalı öğrenme yapılarının içinde bulunduğu için bu konuda yapılan araştırma sonuçlarından da yararlanılmıştır. Burkich (2005) yaptığı çalışmada, Kagan'ın işbirliğine dayalı öğrenme yapıları hakkında eğitim alan ve bunları sınıfında uygulayan ilköğretim öğretmenlerinin sınıflarındaki başarının 2002 ile 2004 yılları arasında artış gösterdiğini bulmuştur. Cline (2007) ilköğretim beşinci sınıf matematik dersinde 28 öğrenciyle yaptığı çalışmada Kagan'ın işbirliğine dayalı öğrenme yapılarının matematik başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonuçları bu yöntemin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile doğrudan öğretim alan kontrol grubundaki öğrenciler arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir.

Ayrıca ikili denetim tekniği, öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği (ÖTBB) ile aynı özellikleri taşımaktadır. Bu nedenle bu yöntem ile ilgili araştırma sonuçlarına da yer verilmiştir. Slavin (1980), dil dersinde, dördüncü ve beşinci sınıflardan 336 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada ÖTBB'nin öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Newmann and Thompson'ın (1987) ortaöğretim düzeyinde, incelediği 27 araştırmanın sonuçları, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden ÖTBB'nin en başarılı yöntem olduğunu bulmuştur.

Nichols (1996) üniversite düzeyinde geometri dersinde ÖTBB'nin öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenci tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonuçları bu yöntemin öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olduğunu, öğrencilerin içsel motivasyonunu artırdığını, öğrenme amacına yönelik davranışlar sergilediğini, öz yeterlik bilincinin geliştiğini ve derin bilgi işleme stratejilerini kullandıklarını göstermiştir.

Gömlüksiz ve Yıldırım (1996) tarafından yapılan çalışmada, ÖTBB tekniği kullanılarak bu tekniğin, Türk Dili dersine ilişkin tutumlar ve akademik başarı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonunda ÖTBB tekniği lehine anlamlı farklar ortaya çıkmıştır.

Tsai (2000), ilköğretim üçüncü sınıf matematik dersinde, matematik başarısı, problem çözme becerisi, öğrenmeye güdülenme, öğrenme doyumu ve matematik öğrenmeye ilgi açısından ÖTBB tekniği ile geleneksel öğrenmeyi karşılaştırmıştır. Bir ilköğretim okulunda 61, 3. sınıf öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmanın sonucunda, ÖTBB tekniği uygulanan deney grubundaki öğrencilerin sınıfta puanları öntestlere göre daha yüksek olmasına rağmen, geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubu öğrencileri ile arasındaki fark bulunamamıştır. Diğer taraftan, ÖTBB grubunun problemleri çözme yeteneği, matematik öğrenmeye güdülenme ve matematik öğrenmeye ilgi puanları geleneksel gruba göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Tarım ve Akdeniz (2008) ilköğretim dördüncü sınıf matematik dersinde ÖTBB ve takım destekli bireyselleştirme tekniğinin matematik başarısına ve matematik dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonuçları bu iki tekniğin geleneksel yöntemlere göre akademik başarıyı artırdığını ancak matematik dersine yönelik tutumlar açısından gruplar arasında fark olmadığını göstermiştir.

Ayrıca bu araştırmanın sonucu desteklemeyen çalışmalarda bulunmaktadır. Abu ve Flowers (1997), ev ekonomisi yüksek okulunda okuyan öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada başarı, hatırlama ve öğretim metoduna yönelik tutumlarda ÖTBB tekniğinin etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonuçları, bu tekniğin araştırmanın değişkenleri üzerinde geleneksel öğretime göre başarılı olmadığını göstermiştir. Armstrong ve Palmer (1998) 12.sınıf sosyal bilgiler dersinde akademik başarı ve bu derse yönelik tutumlar açısından, ÖTBB tekniği ile geleneksel yöntemi karşılaştırmışlardır. Araştırmanın sonuçları her iki yöntem arasında fark olmadığını göstermiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlara genel olarak bakıldığında “işbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden ikili denetim tekniği” üçüncü sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlamayı artırmada kullanılabilir. Uygulama

sırasında işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin daha etkili olması için, hazırlık çalışmalarına yeterli zaman ayrılmalı ve iletişim becerileri, ders içi ve dışı etkinliklerle kazandırılmaya çalışılmalı ve sınıftaki tüm öğrencilerin birlikte çalışma olanağı bulmaları için, oluşturulan kümeler belli aralıklarla yeniden oluşturulmalıdır. Ayrıca bu yöntemin sınıf ortamlarında kullanılabilmesi için öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içinde bu alanda yetiştirilmesi yararlı olabilir. Bununla birlikte, eğitim yönetici ve denetleyicileri, öğretmenleri bu yöntemi kullanmaya teşvik edebilir.

KAYNAKÇA

- Abu, R. B. & Flowers, J.(1997). The effects of cooperative learning methods on achievement, retention, and attitudes of home economics students in North Carolina, *Journal of Vocational and Technical Education*,13, 2.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme* (4.bas.), İzmir: Eğitim Dünyası Yay.
- Aktaş, E. (2006). *Kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim 8. sınıf Türkçe derslerinde uygulanması ve sonuçları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi.
- Albayrak, L. (2006). *Kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim 7. sınıf Türkçe derslerinde uygulanması ve sonuçları*,. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi.
- Algozzine, B.(2002). Tips for teaching: How to tutor with reading comprehension problems. *Preventing Scholl Failure*, 47 (1), 45.
- Almanza, T. (1997). *The Effects of the D.R.T.A. and Cooperative Learning Strategies on Reading Comprehension*, Kean College of New Jersey, unpublished masters thesis.
- Armstrong, S., Palmer, J.(1998). Student Teams Achievement Divisions (STAD) in a twelfth grade classroom: Effect on student achievement and attitude, *Journal of Social Studies Research*,18, 77-99.
- Aydın, A. (1999). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Barnes, R., Morrow, L & Sharkey, E. A. (1993). Social cooperative literacy experiences. *The Reading Teacher*. 47, 114-120.
- Bromley, K. & Modlo, M. (1997). Using cooperative learning to improve reading and writing in language arts. *Reading and Writing Quarterly*. 13 (1), 21.
- Burkich, S. (2005). Anderson county teachers excel with kagan. *Kagan online magazine*. [Online] Retrieved on 24 April 2008, at URL: <http://www.kaganonline.com/KaganClub/FreeArticles.html>.
- Büyükoztürk, Ş, Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E.,Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: PegemA Akademi Yay.
- Caposey, T. & Heider, B. (2003). *Improving Reading Comprehension through cooperative learning*, Saint Xavier University & Pearson/Skylight, unpublished masters thesis.
- Cline, L. M. (2007). *Impacts of Kagan cooperative learning structures on fifth-graders' mathematical achievement*, Walden University, unpublished PhD thesis.
- Connor, C. M., Morrison, J., Petrella, J. N. (2004). Effective reading comprehension instruction, *Journal of Educational Psychology*, 96 (4), 20.
- Dotson, J. (2001). Cooperative learning structures can increase student achievement. *Kagan Online Magazine*. [Online] Retrieved on 25 April 2008, at URL: <http://www.kaganonline.com/KaganClub/FreeArticles/IncreaseAchievement.html>.
- Gömlüksiz, M. ve Yıldırım, F.(1996). Kubaşık öğrenme yönteminin Türk dili dersine ilişkin tutumlar ve akademik başarıya etkisi. *Ç.Ü.. E. F. D. II* (14).
- Gömlüksiz, M.(1997). *Kubaşık Öğrenme: Temel Eğitim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısı ve Arkadaşlık İlişkileri Üzerine Deneysel Bir Çalışma*. Adana: Baki Kitapevi.
- Güngör, A. (2003). Toplumsal ve duygusal gelişim. A. Ulusoy (Editör). *Gelişim ve Öğrenme* (93-121).Ankara: Anı yayıncılık.
- Güngör, A. ve Açıkgöz, K. (2003). İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okuduğunu ve dinlediğini anlamaya etkileri ve cinsiyet ile ilişkileri. *Eğitim Yönetimi*. 43, 355-378.
- İflazoğlu, A. (2003). *Çoklu zeka destekli kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki akademik başarı ve tutumlarına etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, MN: Interaction Books.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T. ; Stanne, M.B. (2000). *Cooperative learning methods: A meta analysis*. [Online] Retrieved on 25 April 2008, at URL: <http://www.Co-operation.org/pages/cl-methods.html>.
- Kavcar, C.; Oğuzkan, F.; Sever, S. (1995). *Türkçe Öğretimi. Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Nastasi, B. K.& Clements, D. H. (1991). Research on cooperative learning: Implications for practice. *School PsychologyReview*. 20 (1), 110.

- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups* (Report of the National Reading Panel, NIH Publication No. 00-4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Newmann, F. M., & Thompson, J. A. (1987). *Effects of cooperative learning on achievement in secondary schools: A summary of research*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 288 853).
- Nichols, J. D. (1996). The Effects of Cooperative Learning on Student Achievement and Motivation in a High School Geometry Class. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 467-476.
- Santa, C. (2002). *Is Project CRISS based on solid research? You bet! National Reading Panel*. [Online] Retrieved on 21 March 2002, at URL: <http://projectcriss.com/articles/NatIRdgpanl.htm>.
- Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı yayıncılık
- Shanklin, N. L. & Rhodes, L.K. (1989). Comprehension instruction as sharing and extending. *The Reading Teacher*. 42, 496-500.
- Slavin, R. E. (1980). Effects of student teams and peer tutoring on academic achievement and time on-task. *Journal of Experimental Education*, 48(4), 252-257.
- Slavin, R. E. (1987). Cooperative learning and the cooperative school. *Educational Leadership*. 45, 7-13.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative Learning: Theory, research and Practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Tarım, K. (2003). *Kubaşık öğrenme yönteminin matematik öğretimindeki etkinliği ve kubaşık öğrenme yöntemine ilişkin bir meta-analiz çalışması*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi.
- Tarım, K. & Akdeniz, F. (2008). The effects of cooperative learning on Turkish elementary students' mathematics achievement and attitude towards mathematics using tai and stad methods, *Educational Studies in Mathematics*, 67 (1), 77-91.
- Tsai, Pei-wen (2000). *A Comparison between Student Teams Achievement Division and Traditional Pedagogy for the Effects on Third Grade Mathematics Learning*, Title page for etd-0725101-210011, unpublished masters thesis.
- Victor, E. & Kellough, R. D. (1997). *Science for the elementary and middle School* (8th ed.), NY:Prentice-Hall, Inc.
- Yaman, B. (1999). *Birleştirilmiş kubaşık okuma ve yazma tekniğinin temel eğitim beşinci sınıf öğrencilerinin türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlamaya yönelik akademik başarıları ile türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi.
- Yangın, B. (1999). *İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı: Türkçe Öğretim*. Burdur:MEB yay.
- Yıldırım, K; Tarım, K. ve İflazoğlu, A. (2006). Çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin matematik dersindeki akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2 (2), 81-96.