

## ÖZ VE AKRAN DEĞERLENDİRMENİN UYGULANDIĞI İŞBİRLİKLİ OKUMA VE KOMPOZİSYON TEKNİĞİNİN BAŞARI, TUTUM VE STRATEJİ KULLANIM DÜZEYLERİNE ETKİSİ

İrfan YURDABAKAN\*  
M. Onat CİHANOĞLU\*\*

### Özet

*Araştırmanın amacı, işbirlikli öğrenme ortamlarında kullanılan öz ve akran değerlendirme öğrencilerin akademik başarıları, derse yönelik tutumları ve strateji kullanımları üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Araştırmanın modeli kontrol gruplu ön test son test modelidir. Araştırma, 2006-2007 öğretim yılı bahar döneminde, İngilizce dersini alan 10. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Deney grubunda 18, kontrol grubunda 18 öğrenci araştırma sürecine katılmıştır. Deney ve kontrol grubuna ön test, son test ve izleme testi olarak İngilizce başarı testi, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ve dil öğrenme stratejileri ölçeği uygulanmıştır. Dersler, deney grubunda öz ve akran değerlendirme uygulamalarına dayalı işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniğine (BİOK), kontrol grubunda ise geleneksel yöntemlere göre işlenmiştir. İngilizce dersi başarı testi, tutum ölçeği ve dil öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin veriler, tekrarlı ölçümler için varyans analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerinin İngilizce başarı testi, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ve dil öğrenme stratejileri ölçeğinin dıuşşsal boyutu dışında diğer boyutlarla ilgili ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur.*

**Anahtar Sözcükler:** Öz-değerlendirme, Akran Değerlendirme, İşbirlikli Öğrenme, İngilizce Öğretimi, Bilişüstü Bilgi

## THE EFFECTS OF COOPERATIVE READING AND COMPOSITION TECHNIQUE WITH THE APPLICATIONS OF SELF AND PEER ASSESSMENT ON THE LEVELS OF ACHIEVEMENT, ATTITUDE AND STRATEGY USE

### Abstract

*The purpose of the research is to argue the effects of self-assessment and peer assessment used in cooperative learning environments on academic achievements, attitudes towards the course and retention levels of students. A pre-test and post-test model with control group was used in the research. The research was carried out with tenth grade students taking English Course in the second term of 2006- 2007 academic year at a boarding High School. There were 18 students in the experimental group and 18 students in the control group. An attitude scale, an achievement test and a language learning strategies inventory on English course –in the form of a pretest, a posttest, and a follow up test developed by the researcher- were implemented to the experimental and the control*

\* Yrd. Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.

\*\* Dr., Maltepe Askeri Lisesi İngilizce Öğretmeni, İzmir.

groups. The experimental group was given lessons with cooperative integrated reading and composition technique (CIRC) based on self-assessment and peer assessment activities whereas the control group was instructed in traditional methods. Two-way variance and contrast analysis in repeated measures were used in assessing data of students' attitudes towards the course, English course achievement and strategy inventory. As a result, significant differences were found between the mean scores related with the achievement test, attitude scale towards the course and all of the strategy elements except for affective element of language learning strategies inventory.

**Key Words:** Self-assessment, Peer Assessment, Cooperative Learning, English Language Teaching, Metacognition Knowledge

## 1. GİRİŞ

Yapılandırmacı bilgi felsefesi, öğrenme ortamlarının düzenlenmesinden tutun da değerlendirme süreçlerinin yapılandırılmasına kadar yeni, özgün ve daha çok uygulamaya dayalı etkinliklerin geliştirilmesi konusunda geniş bir kavramsal çerçeve sunmaktadır. Yapılandırmacı kuram öğrenmeyi, bireyin yaşantılarını, yetiştirdiği ve içinde bulunduğu toplumsal yapıyı, deneyimlerini ve öğrenirken konuyu algılamaya biçimini dikkate alarak açıklamaya çalışır. Ağırlıklı olarak ezber ve bilgi tekrarına dayanan geleneksel sınıf öğretiminin tersine, yapılandırmacı anlayışta bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur (Demirel, 2000). Bilgiyi yapılandırma gereksinimi, bireyin çevresiyle etkileşimi sırasında geçirdiği yaşantılardan anlam çıkarmaya çalışırken ortaya çıkar (Açıkgöz, 2002). Anlam çıkarma eylemi sadece sınıf ortamlarında değil tüm yaşam boyunca sürer. Bu süreçte birey, aktif, sorgulayan ve araştıran, problem çözen, düşündüklerini paylaşan ve yansıtan ve bilgiyi keşfetmeye çalışan kişidir. Bu bağlamda, yaşantılarından önceden bildiklerine dayanarak sürekli anlamlar çıkarma çabasıdaki bireye, bilgiyi yapılandırması için bilişüstü becerinin kazandırılması önemlidir. Dirkes'e göre, bilişüstü beceri, öğrenenin neyi bilip bilmediğine ilişkin düşünme, kendini sorgulama ve düşünmesini yönetme işidir. Bilişüstü beceri, öğrenenin kendi bilişsel süreçlerini kontrol etme, yani özdüzenleme (self-regulation) yeteneği olarak da tanımlanabilir (Yurdabakan, 2005).

Bireyin yaşadıklarından anlam çıkarmaya çalışırken hissettiği bilgiyi yapılandırma ve edimi sağlamak için sosyal ilişkileri harekete geçirme gereksinimleri, bireyin öğrenme sürecine etkin biçimde katılımını sağlayan aktif öğrenme yöntemleriyle karşılanabilir. Aktif öğrenme yöntemlerinden biri de işbirlikli öğrenme yöntemidir. İşbirlikli öğrenme; öğrencilerin takımlar halinde çalıştıkları, yüz yüze etkileştikleri, yüksek düzeyde olumlu bağımlılık sergiledikleri bir çalışma durumudur. Bir grup çalışmasının işbirlikli öğrenme sürecine dönüşebilmesi için, grup ödülü, olumlu bağımlılık, bireysel değerlendirilebilirlik, yüz yüze etkileşim, sosyal iletişim, grup işlerinin değerlendirilmesi ve eşit başarı fırsatı tanıma gibi koşulların karşılanması gerekmektedir (Johnson, Johnson ve Smith, 1998).

Özetle belirtmek gerekirse Açıkgöz (1992)'e göre, grup ödülü ürünün oluşmasında üyelerin ortak sorumluluk altında, birlikte öğrenme çabalarını

artırmaya hizmet eder. İşbirlikli öğrenme sürecinde, bireysel çaba yerine birlikte hareket edilmesini sağlamak amacıyla ortak ürün; ortak bir iş üzerinde odaklanmalarını sağlamak amacıyla da ortak bir araç üzerinde çalışılması olumlu bağımlılığın sağlanması açısından gereklidir. Öğrenme süreci boyunca diğerlerinin öğrenmelerine katkı getirmesi amacıyla grup üyeleri arasında gerçekleştirilen tartışma ve dönüt verme işlemleri yüz yüze etkileşimi zorunlu kılar. Üyelerin sosyal etkileşim becerileri bu süreci kolaylaştırır. Grup sürecinin değerlendirilmesi, grup başarısını arttıran olumlu davranışların ya da düşüren olumsuz davranışların belirlenmesini, dolayısıyla grubun başarısını artıran davranışların ödüllendirilmesini sağlar. Eşit başarı fırsatı ise, öğrenme sürecinde grup ürününe katkıları nedeniyle her üyenin değerlendirilmesi, eşit çaba ve başarıma fırsatı sağlama anlamına gelir.

İşbirlikli öğrenme etkinliklerinin içerisinde olan takım çalışması, yardımlaşma, paylaşma, karşılaştırma, gözlem yapma, oluşturma, dinleme, yorumlama, yazma, gözden geçirme, düzeltme, sınama gibi iletişim, etkileşim ve aktif katılım gerektiren etkinlikler yabancı dil öğrenme ortamlarının vazgeçilmez unsurlarıdır. Bu anlamda, İşbirlikli öğrenme tekniklerinden olan Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon tekniği (BİOK) (Slavin, 1999); öykü tabanlı olması, dil becerilerini ve dil mekaniklerini geliştirmeyi amaçlaması, okuduğunu anlama ve bilişüstü öğrenme stratejilerinin doğrudan öğretimi içerisinde barındırması nedeniyle dil öğretimi için uygun bir tekniktir (Slavin, Madden, Farnish ve Stevens, 1991).

Bireyin işbirliği ile çalışıp üreterek kendi öğrenmesiyle beraber akranlarının öğrenmesini de en üst düzeye çıkarmasına odaklanan işbirlikli öğrenmede grup üyeleri, değerlendirme sürecine etkin olarak katılarak değerlendirme sorumluluğunu akranları ve öğretmenleriyle paylaşırlar. İşbirlikli öğrenme, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen işbirliğini gerekli kıldığı için; bağlama ve edime dayalı, özgün ve çoklu değerlendirme yöntemlerini kullanma gereksinimine yol açar. Bu gereksinime yanıt verebilecek yöntemler ise alternatif değerlendirme yöntemleridir. Pierce ve O'Malley alternatif değerlendirmeyi "bir öğrencinin gelişimini göstermek ve öğretimi şekillendirmek amacıyla ne bildiğini ve ne yapabildiğini bulmak amacıyla kullanılan ve standart veya geleneksel olmayan her türlü yöntem" olarak tanımlamaktadır (Freeman ve Dyrenfurth, 2004). İşbirlikli sınıfta öğrenci, akranlarıyla kendisini karşılaştırarak var olan bilgilerinin yetersiz olduğunu gördüğü zaman yeniden yapılandırması gerektiğini düşünür.

Öğrencilerin öğrenme sırasında değerlendirme sürecine katılımı, öz-değerlendirme, akran değerlendirme, ortak değerlendirme veya biriktirim (potfolyo) değerlendirme yaklaşımlarından herhangi birisiyle veya tümüyle sağlanabilir (Yurdabakan, 2005). Akran değerlendirme; akranların benzer statüdeki diğer öğrencilerin öğrenme çıktılarının derecesini, değerini veya kalitesini düşünmesi ve dikkate alması için yapılan bir düzenleme olarak tanımlanabilir (Topping, Smith, Swanson ve Elliot, 2000). Norcini (2003) akran değerlendirmenin basamaklarını şu şekilde belirtmiştir:

1. Amaç belirlenir.
2. Değerlendirme ölçütleri tanımlanır.
3. Tüm katılımcılar sürece dahil edilir.
4. Değerlendirme sonuçları uygulama süresince izlenir.
5. Katılımcılara geribildirim sağlanır

Akran değerlendirmede olduğu gibi öz-değerlendirmede de, öğrenci sürecin tümünde aktif katılımcıdır. Boud ve Falchikov'a göre özdeğerlendirme; öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini, özellikle başarı düzeylerini ve öğrenme sonuçlarını yargılamaları olarak açıklanabilir (Yurdabakan, 2005). Öğrenci; kendi öğrenmesi ile ilgili yargılarda bulunma sorumluluğunu alır, kendini değerlendirir. Öz ve akran değerlendirme ile işbirlikli öğrenme arasında çok yönlü ve dinamik bir ilişki vardır. Özellikle akran değerlendirme becerisi, işbirlikli öğrenme etkinlikleri yardımıyla öğrenilebilir. İşbirlikli öğrenmenin koşullarından olan; sosyal etkileşim, bireysel değerlendirilebilirlik ve olumlu bağımlılık, aynı zamanda akran değerlendirmenin de koşullarıdır. İşbirliği becerilerinin ve işbirliğinden gelen öğrenmelerin değerlendirilmesinde, grup çalışması için eşit çaba ve katılımın sağlanmasında, öğrencinin sürece değerlendirilen ve değerlendiren olarak aktif katılımının sağlanmasında öz ve akran değerlendirmenin önemli bir payı olduğu (Sluijmans, 2002) söylenebilir.

## **2. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Aktif öğrenmenin uygulandığı gruplarda, değerlendirme etkinlikleri giderek farklı boyutlar kazanmaya başlamıştır. Boud (1990), etkin öğrenme uygulamalarını içeren yeniliklerin, ancak öğrenme ile değerlendirme etkinliklerinin iç içe geçtiği materyallerin kullanılması durumunda amaçlarına ulaşabileceğini belirtmektedir. Bu ve benzer düşünceler özellikle aktif öğrenme sürecinde kullanılan değerlendirme işlemlerine bakış açısını da değiştirmiştir. Buna göre, değerlendirme süreci öğrencilere sadece not vermek olarak değil, aynı zamanda öğrencilerin ilerleme aşamalarını ve tamamlamaları gereken eksiklikleri görmelerini sağlayan bir süreç olarak düşünölmeye (Arter, 1996) başlanmıştır. Bu nedenle, etkin öğrenme ortamlarında kullanılan değerlendirme yaklaşımları, öğrencilerin daha çok katılımını gerektiren bir öğrenme aracı haline gelmiştir. Bunun en önemli nedenlerinden birisi, aktif öğrenme yöntemlerinin, öğrencinin aynı zamanda öğrenme konusunda kendini sorgulama ve öğrenmesini denetleme becerisi gerektiren yöntemler olmasıdır. Söz konusu beceriler, bireyin özdüzenleme ve bilişüstü yetileriyle doğrudan, ayrıca son günlerde sıklıkla sözü edilen “öğrenmeyi öğrenme” veya “yaşam boyu öğrenme” gibi kavramlarla da dolaylı olarak ilişkili olan becerilerdir (Flavell, 1987).

Öğrenme ve öğretme sürecinde değerlendirme etkinliklerinin öğrenme etkinlikleriyle birlikte kullanılması bireyin özdüzenleme ve bilişüstü becerilerinin geliştirilmesine katkı getirebilir. Bu durumda, değerlendirme etkinliklerini öğrenme sürecinin bir parçası, yani öğrenenin öğrenmesine katkı getiren bir süreç olarak düşünmek yerinde olur. Yurdabakan (2005)'a göre öğrencilerin,

değerlendirme etkinlikleri yardımıyla öğrenme sürecine etkin katılımını sağlayan yaklaşımlardan ikisi öz ve akran değerlendirme yaklaşımlarıdır.

Birçok araştırmacı, grup çalışması sırasında kullanılan öz ve akran değerlendiriminin eleştirel yetenekleri geliştirdiği (Searby ve Ewers 1997; Stainer 1997); öğrencilerin öğrenmelerini artırdığı (Michaelsen 1992, aktaran Freeman 1995), rekabete dayanan öğrenmeye karşı işbirlikli öğrenmeyi teşvik ettiği (Lejk ve Wyvill 2001), derse etkin katılımı sağladığı (Lourdusamy ve Divaharan 2000), üyelerin grup çalışmalarını daha ciddiye aldığı ve üyeler arasında güven duygusunu perçinlediği (Purchase 2000) ve kişinin yansıtma becerisini ve öğrenme sorumluluğunu geliştirdiği (Sluijms, 2002) gibi sayısız yararları olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bu bağlamda, bir grup çalışması sırasında kullanılan öz ve akran değerlendirimin öğrencilerin başarılarına, derse karşı tutumlarına ve strateji kullanımlarına etkisini tanımlamak ve bu etkinin kalıcılığını sınamak; hem alternatif değerlendirme alanyazınına hem de grupla çalışma süreçlerinin yapılandırılmasına dönük bilgiler sağlayabilir. Bu nedenle, eldeki araştırmada, İngilizce öğretiminde önemli bir grup çalışması olan birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon (BİOK) tekniğinin yapılandırılmış öz ve akran değerlendirme etkinlikleriyle birlikte kullanımının öğrencilerin (1) İngilizce başarıları, (2) derse dönük tutumları ve (3) stratejileri kullanımları üzerine etkilerini tanımlamak amaçlanmıştır.

### 3. YÖNTEM VE KATILIMCILAR

Araştırma kontrol gruplu ön-test son-test modeline dayalı deneysel bir araştırmadır. Araştırma için tasarlanan desen Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma deseni

Gruplar	Deney Öncesi		Deney Sonrası	
	Ön-test	Denel İşlem	Son-test	Kalcılık Testi
<b>Deney Grubu</b>	Başarı testi	Öz ve Akran Değ Etkinliklerine Dayalı (BİOK)	Başarı testi	Başarı testi
	Tutum ölçeği		Tutum ölçeği	Tutum ölçeği
	Strateji ölçeği		Strateji ölçeği	
<b>Kontrol Grubu</b>	Başarı testi	Geleneksel Sınıf İç Öğretim Etkinlikleri	Başarı testi	Başarı testi
	Tutum ölçeği		Tutum ölçeği	Tutum ölçeği
	Strateji ölçeği		Strateji ölçeği	

Çalışma, İzmir’de bir devlet lisesinin 10. sınıfına devam eden öğrencileri ile yürütülmüştür. Deneysel uygulama ve veri toplama çalışmaları için geçen kurumdan izin alınmıştır. 2006–2007 bahar döneminin başında deney ve kontrol grupları, 10. sınıfta yer alan 14 şube arasından tesadüfî örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Buna göre araştırma, deney ve kontrol gruplarında 18’er öğrenci olmak üzere toplam 36 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grupları olarak

seçilen katılımcıların deney öncesi denklikleri konusunda lise giriş puanları ve bir önceki dönem (2005–2006 yılı güz dönemi) İngilizce dersi karne not ortalamalarının karşılaştırılması yoluna gidilmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre, deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların lise giriş puanları ortalamaları ( $t_{1,34}=0,00$ ,  $p>0,01$ ) ve 2005–2006 yılı güz dönemi İngilizce karne not ortalamaları ( $t_{1,34}=-0,11$ ,  $p>0,01$ ) arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

#### **4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI**

##### **4.1. İngilizce Dersi Başarı Testi**

Bu çalışmada, İngilizce ders başarısını ölçmek amacıyla üç ayrı araç geliştirilmiştir. İlki, okuma ve konuşma becerileri testi, ikincisi dinleme becerileri testi ve üçüncüsü ise yazma becerisini ölçen kompozisyon sınavıdır.

Testleri hazırlamak için araştırmacı tarafında içerik analizi yapılmıştır. Öncelikle, lise 10. sınıfının İngilizce dersi hedef davranışları gözden geçirilmiş, araştırmanın amacına uygun olması, problem ve alt problemlerle koşutluk göstermesi gibi ölçütler göz önünde bulundurularak okuma ve konuşma, dinleme ve yazma becerilerine dönük hedef davranışlar seçilmiştir.

##### **4.1.1. Okuma ve konuşma becerileri testi**

Okuma ve konuşma testi, dersin hedef davranışları ve konu analizine dayalı olarak hazırlanan 80 maddelik deneme testinin 209 öğrenci üzerinde denemesi sonucunda yapılan madde istatistiklerine göre seçilerek oluşturulmuştur. Nihai test, dersin hedef davranışlarıyla uyumlu ve her biri beş seçenekli toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin madde güçlük indeksleri 0,32 ile 0,79, ayıricılık gücü indeksleri ise 0,40 ile 0,89 arasında değişmektedir. Ayrıca, 40 maddelik okuma ve konuşma testinin güvenilirlik katsayısı (KR-20) 0,96 olarak hesaplanmıştır.

##### **4.1.2. Dinleme testi**

Dinleme testi, İngilizcesi orta (Intermediate) düzeyde olan öğrencilerin dinleme becerilerini ölçmek amacıyla, dinleme becerisine ilişkin hedef davranışlar göz önünde bulundurularak, 31 maddeden oluşan 4 bölümlük bir test hazırlanmıştır. Testin birinci bölümü, 7 farklı dinleme metni ve bu metinlere dayalı 7 sorudan oluşmaktadır. Öğrencilerden; bu metinlerde geçen zaman, hava durumu, fiziksel görünüm, yön tarifi, meslek grupları ve ulaşım araçları ile ilgili ayrıntıları anlamaları ve doğru seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. İkinci bölümde; kütüphanelerle ilgili olan bir dinleme metni ve bu metinle ilişkili 6 çoktan seçmeli, otoparklarla ilgili olan üçüncü metne dayalı 12 kısa cevaplı ve son olarak dördüncü bölümde bir kişinin hayatından kesitleri konu alan dinleme metni ile bağlantılı 6 evet/ hayır sorusu yer almaktadır.

31 maddeden oluşan 4 bölümlük dinleme testi 120 öğrenci üzerinde denemiş ve deneme sonuçlarına göre toplam testin güvenilirlik katsayısı (KR-21) 0,85 olarak bulunmuştur. Dinleme testi 4 ayrı bölüm ve soru tipinden oluştuğu için

testin güvenilirliğine KR-21 iç tutarlılık hesaplama yöntemiyle bakılmıştır. Yurdabakan (2008)'a göre KR-21 ile hesaplanan iç tutarlılık katsayısı toplam testin güvenilirliğinin alt sınırı olarak kabul edilebilir. Bu yüzden dinleme testinin güvenilirlik katsayısı 0,85'den daha büyük olacağından, bu katsayının kabul edilebilir bir değer olduğu söylenebilir.

#### **4.1.3. Yazma (kompozisyon) sınavı**

Yazma becerisinin ölçülmesi için, 2005-2006 öğretim yılında İngilizce dersini alan 10. sınıf öğrencilerine final yazma görevi olarak verilip denenmiş olan açık-uçlu soru kullanılmıştır. Öğrencilerin bu soruya dayalı olarak yazdığı kompozisyonlar hazırlanan puanlama anahtarına göre iki ayrı puanlayıcı tarafından puanlanmış ve güvenilirlik için puanlayıcılar arasındaki uyuma (Yurdabakan, 2008) bakılmıştır. Bu amaçla, iki puanlayıcının bağımsız olarak 36 öğrencinin kompozisyonlarına vermiş oldukları puanlar arasındaki korelasyon 0,95 ( $p < 0,01$ ) olarak bulunmuştur.

#### **4.2. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği**

İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğini geliştirmek amacıyla, ilgili alanyazın, doğrudan ve dolaylı olarak ilişkili olduğu düşünülen tutum ölçekleri ve İngilizce dersi alan ve deney ve kontrol gruplarının dışında kalan toplam 20 öğrencinin İngilizce dersiyle ilgili olumlu ve olumsuz düşüncelerinin yazılı olarak alındığı kompozisyonlar dikkate alınarak denenmek üzere toplam 32 madde yazılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliği için dört alan uzmanı ve iki eğitim bilimleri uzmanı olmak üzere toplam altı uzmandan görüş alınmış ve ilk etapta 8 madde kusurlu bulunması nedeniyle elenmiştir. Böylece 10 olumlu ve 14 olumsuz olmak üzere toplam 24 madde denenmek üzere seçilmiştir. 24 maddelik ölçeğin ön denemesi İngilizce dersini almakta olan 212 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve analiz sonuçlarına göre, 1. faktörde toplanan ve faktör yükleri 0,40'ın üzerinde bulunan toplam 20 madde nihai ölçeğe alınmıştır. Seçilen maddelerin faktör yükleri 0,55 ile 0,80 arasında değişmektedir. Bu faktörün özdeğeri 9,11 ve açıkladığı toplam varyans ise 0,45 olarak bulunmuştur. Diğer yandan 20 maddelik ölçeğin madde ayırıcılık gücü indeksleri 0,49 ile 0,76 arasında dağılırken, iç tutarlılık katsayısı ise 0,93 olarak hesaplanmıştır.

#### **4.3. SILL (Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği)**

Araştırmada kullanılan diğer bir veri toplama aracı olan Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği, SILL 7,0 (The Strategy Inventory for Language Learning), Oxford (1990) tarafından geliştirilmiş, 1995 yılına kadar 10.000'in üzerinde kişiye uygulanmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Kılıç (2003) tarafından yapılmıştır. Ölçek, 9. sınıflardan 263, 10. sınıflardan 274 öğrenci olmak üzere toplam 537 öğrenciye uygulamıştır. Uygulama sonuçlarına göre ölçeğin  $\alpha$  (alpha) güvenilirlik katsayısı 0,91 olarak hesaplanmıştır.

'The Strategy Inventory for Language Learning' (SILL) doğrudan ve dolaylı stratejiler olmak üzere iki, her bir boyut ise 3 alt boyuttan oluşmaktadır.

Buna göre, hatırlama (memory), biliş (cognitive) ve telafi (compensation) stratejileri doğrudan stratejiler; bilişüstü (metacognitive), duygusal (affective) ve sosyal (social) stratejiler ise dolaylı stratejiler içerisinde yer alan alt boyutlardır.

#### **4.4. Öz ve Akran Değerlendirme Formları**

Öz ve akran değerlendirme formları, konuyla ilgili erişilebilen tezler (Conrad 1999; Eslinger 2004; Karakuş 2006; Pfeifer 2002; Sluijsmans 2002), makaleler (Black ve Harrison 2001; Davies 2002; Freeman 2004; Jones 1994; Lejk ve Wyvill 2001; Zhu 1997) ve bildirimler (Meldrum 2002; Schelfhout, Dochy, Janssens ve Struyven 2002; Yurdabakan 2005) ayrıntılı biçimde incelenerek oluşturulmuştur.

Hargreaves, Lorna ve Schmidt (2002), alternatif değerlendirmeyi eğitim dünyası için bir reform olarak nitelmişler ve bu reformun dört ayrı yaklaşımla ilişkilerini ele almışlardır. Teknolojik yaklaşım; yeni değerlendirme yöntemlerini geliştirmede düzenleme, yapı, strateji ve beceri konuları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Kültürel yaklaşım; alternatif değerlendirme yöntemlerinin okulların sosyal ve kültürel ortamlarına göre nasıl uyarlanacağı ve nasıl yorumlanacağını inceler. Politik yaklaşım ise değerlendirmede ortaya çıkacak sorunların kaynağı olabilecek; yanlış uygulamalar, politik veya bürokratik kısıtlamalar, kurumsal öncelikler ve zorunluluklar üzerinde durur. Dördüncü ve son yaklaşım olan Postmodern bakış açısı da, günümüzün karmaşık dünyasında özgün deneyimlerin ve alternatif değerlendirme yöntemlerinin sorgulanabilirliğini tartışmaktadır. Hargreaves ve diğerleri (2002), kültürel yaklaşıma göre öğrencilerin değerlendirme sürecine etkin katılımlarının gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre öğretmen, değerlendirme ölçütlerini geliştirirken öğrencilere sorumluluk verip sürece etkin katılımlarını sağlar ve öğrenmenin sorumluluğunu taşıma bilincini kazanmalarına yardımcı olur. Bu doğrultuda, araştırmada kullanılacak olan özdeğerlendirme formu öğrencinin kendi edimini değerlendirebileceği bir yansıtma formu şeklinde olacağı için değerlendirme ölçütleri öğrencilerle beraber belirlenmiş ve ayrıca akran değerlendirme formu da aynı şekilde hazırlanmıştır. Ölçülecek beceri için gerekli değerlendirme ölçütleri, araştırmacının yönlendirmesi, cesaretlendirmesi ve rehberlik etmesi sonucunda sınıf içerisinde tartışma ortamı yaratılarak tüm öğrencilerin katılımlarıyla oluşturulmuştur. Taslak formlar aynı zamanda başarı testleri ve yazma sınavı ile örtüşen hedef ve davranışlara dikkate alınarak oluşturulmuştur. Ortaya çıkarılan taslak formlara son şekilleri uygulama sırasında verilmiştir.

#### **5. İŞLEM YOLU**

Araştırma sırasında sırasıyla şu işlemler gerçekleştirilmiştir:

1. Deneye başlamadan önce içerik analizi yapılmış ve her bir beceri için hedef davranışlar belirlenmiştir.
2. İşbirlikli öğrenme ortamı tasarlanmış, öğretim malzemeleri ve ders planları hazırlanmış ve kullanılacak ölçme araçları geliştirilmiştir.



3. İngilizce dersi akademik başarı testi, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ve dil öğrenme stratejileri ölçeği ön-test olarak deney ve kontrol grubuna 27.03.2007 tarihinde uygulanmıştır.
4. Deney grubu eğitim durumlarında, işbirlikli öğrenme yaklaşımının Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon tekniği ile ilişkili etkinliklere yer verilmiştir. Dersin amacı ile paralel olarak, söz konusu tekniğin dört becerinin tamamına hitap edebilecek şekilde işbirlikli gruplarda (n=3) kullanılması sağlanmıştır. Uygulama sürecinde ve süreç sonunda verilecek öz ve akran değerlendirme formları ile öğrencilerin kendi edimlerini ve diğerlerinin edimlerini değerlendirmeleri sağlanmıştır.
5. Kontrol grubunda geleneksel yöntemler kullanılarak dersler yürütülmüş; deney grubunda uygulanan yöntemler, kullanılan teknikler ve materyaller hiçbir şekilde kontrol grubunda kullanılmamıştır.
6. Araştırmacı, hem deney grubunun hem de kontrol grubunun ders öğretmeni olarak uygulamaya dahil olmuştur.
7. İngilizce dersi akademik başarı testi, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ve dil öğrenme stratejileri ölçeği son test olarak 25 Haziran 2007 tarihinde deney ve kontrol gruplarına aynı anda uygulanmıştır.
8. Deney ve kontrol grubuna kalıcılık testi olarak, İngilizce dersi akademik başarı testi, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği 9 Ekim 2007 tarihinde uygulanmıştır.

## **6. DENEL İŞLEMLER**

Çalışmanın yapıldığı 10. sınıf İngilizce dersi, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi için okutulan bir derstir ve bu derste kaynak olarak Expanding Tactics For Listening (Richards, 1997) serileri ve Double Take (Collie, 1997) serileri kullanılmaktadır. Ayrıca, çalışma boyunca ek olarak deney ve kontrol gruplarında “The Call of the Wild” isimli öykü okutulmuştur.

Yapılan araştırmanın amacına uygun olması bakımından, deney grubunda deneysel işleme geçilmeden önce 6-27 Nisan 2007 tarihleri arasında her biri üç ders saatlik (120') olmak üzere toplam dört ön oturum düzenlenmiştir. Bu oturumlarda, öğrencilere işbirlikli öğrenme, birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ve öz ve akran değerlendirmeye ilişkin uygulamalar tanıtılmış ve örnek çalışmalar yapılmıştır. Bu ön çalışmadan sonra 2 Mayıs–18 Haziran 2007 tarihleri arasında 9 hafta süren deneysel oturumlara başlanmıştır. Deney grubunda dersler yapılandırılmış öz ve akran değerlendirme etkinliklerinin yer aldığı BİOK tekniğiyle işlenirken, kontrol grubunda geleneksel düz anlatım, sessiz okuma, soru-yanıt, öğretilen dil mekaniklerini tekrar etme şeklinde sürdürülmüştür. Deney grubunda yapılan ön ve ana oturumların amaçlarına ilişkin ayrıntılar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Deney grubunda gerçekleştirilen ön ve ana oturumlar

Ön Oturumlar	Tarih	Amaç
1	06.04.2007	İşbirlikli öğrenmenin ve işbirlikli uygulamalarda yer alması gereken işlemlerin öğrencilere tanıtılması
2	13.04.2007	Öz ve akran değerlendirmesinin öğrencilere tanıtılması ve örnek uygulama
3	20.04.2007	Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon tekniğinin öğrencilere tanıtılması ve örnek uygulama
4	27.04.2007	Sunulan yöntem, teknik ve değerlendirme modeli ile ilgili bilgilerin tekrar edilmesi
Ana oturumlar		
5	02.05.2007	İşbirlikli çalışma gruplarının ve işbirliği ortamının oluşturulması
6	04.05.2007	BİOK dersine giriş Strateji ve beceri öğretimine giriş "Okuma" üzerine öz ve akran değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi
7	11.05.2007	BİOK dersine devam edilmesi "Okuma" üzerine öz ve akran değerlendirmesi Strateji ve beceri öğretimine devam edilmesi
8	16.05.2007	BİOK dersine devam edilmesi "Kavrama-Sözcük" testi Strateji ve beceri öğretimine devam edilmesi
9	23.05.2007	BİOK dersine devam edilmesi "Yazma" öz ve akran değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi Strateji ve beceri öğretimine devam edilmesi
10	30.05.2007	BİOK dersine devam edilmesi "Yazma" üzerine öz ve akran değerlendirmesi Strateji ve beceri öğretimine devam edilmesi
11	06.06.2007	BİOK dersine devam edilmesi Öz ve akran (genel) değerlendirmesi ölçütlerinin belirlenmesi "Kavrama-Sözcük" testi
12	13.05.2007	Genel değerlendirme Öz ve akran (genel) değerlendirmesi
13	18.05.2007	Genel değerlendirmeye devam edilmesi ve oturumların kapatılması

## 7. BULGULAR

Bulgular, araştırmanın amacı kapsamında tanımlanan sorular çerçevesinde ele alınmıştır. Buna göre, çalışma sonucunda ulaşılan bulgular şu şekilde sıralanabilir.

### 7.1. Yapılandırılmış öz ve akran değerlendirmenin kullanıldığı işbirlikli öğrenme ve kompozisyon tekniğinin (BİOK) öğrencilerin İngilizce başarılarına etkisi

Öğrencilerin İngilizce başarı düzeyleri üç ayrı ölçme aracıyla elde edilmiştir. Bunlardan ilki "okuma ve konuşma" testi, ikincisi "dinleme" testi, üçüncüsü ise "yazma" becerisini ölçmeye dönük kompozisyon sınavıdır. Deney ve kontrol gruplarının söz konusu üç ayrı sınavdan almış oldukları puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Grupların “başarı” ön-test, son-test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Gruplar	Testler	Ölçümler	$\bar{X}$	Sx
Deney Grubu	Okuma, Konuşma	Ön-test	27,55	5,82
		Son-test	34,55	5,44
		Kalıcılık	37,88	2,42
	Dinleme	Ön-test	39,77	12,31
		Son-test	57,72	14,88
		Kalıcılık	62,72	12,76
	Yazma	Ön-test	58,61	14,43
		Son-test	74,44	15,70
		Kalıcılık	80,55	8,72
Kontrol Grubu	Okuma, Konuşma	Ön-test	27,11	4,95
		Son-test	31,00	5,52
		Kalıcılık	34,38	3,64
	Dinleme	Ön-test	43,61	12,28
		Son-test	44,83	11,80
		Kalıcılık	51,50	17,60
	Yazma	Ön-test	63,88	14,90
		Son-test	62,77	15,64
		Kalıcılık	69,72	11,69

Tablo 3 incelendiğinde her iki grupta da tüm beceriler açısından ön test, son test ve kalıcılık testleri açısından kalıcılık testleri lehine bir değişim olduğu görülebilir. Ancak, bu değişimin deneysel işlemden kaynaklı olup olmadığını belirlemek amacıyla tekrarlı ölçümler için iki yönlü varyans analizi yapılmış ve her üç beceri açısından ortak etkileşimleri gösteren sonuçlar Tablo4’te verilmiştir.

Tablo 4. Grupların “başarı” testleri için tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi

Varyans Kaynağı	K.T.	Sd	K.O.	F	p	Eta <sup>2</sup>
Grup*Okuma-konuşma	57,056	2	28,528	5,977	0,004**	0,150
Grup*Dinleme	1527,241	2	763,620	13,417	0,000**	0,283
Grup*Yazma	1642,130	2	821,065	29,675	0,000**	0,466

\*\*p<0,01

Her üç beceriye ilgili ortak etkileşime ilişkin analiz sonuçları, ön-test, son-test ve kalıcılık testi puanları arasında gruplardan biri lehine anlamlı fark olduğunu (p<0,01), yazma becerisine doğru gidildikçe farkın etkisinin arttığını (I<sup>2</sup>=0,466) göstermektedir. Tablo 3’te sunulan ortalamalar ve elde edilen ortak etkileşim sonuçlarına göre, deneysel değişkenin İngilizce okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Söz konusu etkinin kalıcı olup olmadığını sınamak amacıyla karşıtlık (contrast) analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Grup-Başarı etkileşimine göre ön-test, son-test ve kalıcılık testi karşıtlık analizi

Kaynak	Ölçümler	K.T.	Sd	K.O.	F	P	Eta <sup>2</sup>
Grup*Okuma	Son test- Ön test	87,111	1	87,111	11,953	0,001**	0,26
	Kalıcılık - Son test	0,028	1	0,028	0,003	0,957	0,00
Grup*Dinleme	Son test- Ön test	2516,694	1	2516,694	83,721	0,000**	0,71
	Kalıcılık - Son test	25,000	1	25,000	0,165	0,688	0,00
Grup*Yazma	Son test- Ön test	2584,028	1	2584,028	104,557	0,000**	0,76
	Kalıcılık - Son-test	6,250	1	6,250	0,097	0,757	0,00

\*\*p<0,01

Karşıtlık analizi sonuçlarına göre her üç düzeyde de grupların ön-test ve son-testleri arasında anlamlı farklar bulunurken, son-test ve kalıcılık testleri arasındaki farklar anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuçlar, her iki grupta da ön-testlerden son-testlere doğru gözlenen değişimin korunduğu anlamına gelir. Başka bir deyişle Tablo 4’te verilen ortak etkileşim sonuçları her üç beceri boyutunda da deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermişti. Karşıtlık analizi sonuçları kalıcılığın deney grubu lehine devam ettiğini göstermektedir. Tablo 3’te verilen deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve kalıcılık testi ortalamaları incelendiğinde değişimin deney grubu lehine olduğu görülebilir.

## 7.2. Yapılandırılmış öz ve akran değerlendirmenin kullanıldığı işbirlikli öğrenme ve kompozisyon tekniğinin (BİOK) öğrencilerin İngilizce dersine dönük tutumları üzerine etkisi

Deney ve kontrol gruplarının deney öncesi, sonrası ve kalıcılık düzeylerini ölçmek için yapılan uygulama sonuçlarına ilişkin betimsel değerler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Grupların “tutum” ölçeği puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Gruplar	Ölçümler	$\bar{X}$	Sx
Deney Grubu	Ön-test	72,50	11,17
	Son-test	85,05	6,80
	Kalıcılık	88,83	4,48
Kontrol Grubu	Ön-test	74,88	13,10
	Son-test	78,22	10,64
	Kalıcılık	79,55	7,60

Deney grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğine ilişkin ortalamaları ve standart sapmaları  $72,50 \pm 11,17$  ile  $88,83 \pm 4,48$ ; kontrol grubunun ise  $74,88 \pm 13,10$  ile  $79,55 \pm 7,60$  arasında değişmektedir. Deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-

test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan tekrarlanmış ölçümlerde varyans analizi sonu Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Grupların “tutum” puanları için tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi

Varyans Kaynağı	K.T.	Sd	K.O.	F	p	Eta <sup>2</sup>
Grup	188,343	1	188,343	2,397	0,131	0,066
Tutum	2158,843	2	1079,422	68,900	0,000**	0,670
Grup*Tutum	681,472	2	340,736	21,749	0,004**	0,390
Hata(Tutum)	1065,323	68	15,667			

\*\*p<0,01

Tablo 7’de verilen analiz sonuçlarına göre, her iki grupta da tutum ortalamaları arasında zamana bağlı olarak (ön-test, son-test, kalıcılık) anlamlı bir farklılık ( $F_{2,68}=68,900$ ,  $p<0.01$ ) olduğu görülmektedir. Benzer biçimde grup tutum ortak etkileşiminin de anlamlı ( $F_{2,68}=21,749$ ,  $p<0,01$ ) olduğu bulunmuştur. Ulaşılan sonuçlara göre, zaman içerisinde her iki grupta da İngilizce dersine dönük tutumlarda bir değişim olduğu fakat bu değişimin deney grubu lehine anlamlı olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle, geleneksel öğretim etkinlikleriyle karşılaştırıldığında deneysel değişken öğrencilerin İngilizce dersine dönük tutumları üzerinde güçlü ( $D^2 =0,39$ ) bir biçimde etki yaratmıştır. Söz konusu etkinin kalıcılığını sınamak amacıyla grup-tutum ortak etkileşimi için yapılan karşıtlık analizi sonuçları Tablo8’de verilmiştir.

Tablo 8. Grup-tutum etkileşimine göre ön-test, son-test ve kalıcılık testi karşıtlık analizi

Kaynak	Ölçümler	K.T.	Sd	K.O.	F	P	Eta <sup>2</sup>
Grup*Tutum	Son test-Ön test	65,708	1	765,708	36,866	0,000**	0,520
	Kalıcılık-Son test	53,708	1	53,708	2,875	0,099	0,078

\*\*p<0,01

Yapılan karşıtlık analizi sonuçlarına göre, ön testlerden son testlere doğru gruplarda özellikle deney grubu lehine güçlü ( $D^2 =0,52$ ) bir biçimde farklılık gözlenirken, son testler ile kalıcılık testleri arasındaki farklar anlamlı bulunmamıştır. Bu durum, deneysel değişkene bağlı olarak oluşan tutumun kalıcılığını sürdürdüğünü göstermektedir.

### 7.3. Yapılandırılmış öz ve akran değerlendirme kullanıldığı işbirlikli öğrenme ve kompozisyon tekniğinin (BİOK) öğrencilerin strateji kullanımları üzerine etkisi

Deney öncesi ve deney sonrası uygulanan dil öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin ortalama ve standart sapmalar ölçeğin alt boyutlarına göre hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Grupların boyutlara göre strateji ölçeği ön-test ve son-test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Gruplar	Boyutlar	Testler	$\bar{X}$	Sx	
Deney Grubu	Hatırlama	Ön-test	26,94	5,20	
		Son-test	27,88	5,06	
	Bilişsel	Ön-test	43,50	10,18	
		Son-test	50,33	8,89	
	Telafi	Ön-test	18,72	3,44	
		Son-test	19,33	2,91	
	Bilişüstü	Ön-test	29,27	8,65	
		Son-test	35,55	5,11	
	Duyuşsal	Ön-test	17,83	4,28	
		Son-test	17,72	3,28	
	Sosyal	Ön-test	19,11	4,47	
		Son-test	24,55	2,28	
	Kontrol Grubu	Hatırlama	Ön-test	30,16	5,32
			Son-test	27,11	4,83
Bilişsel		Ön-test	46,33	7,39	
		Son-test	43,77	6,56	
Telafi		Ön-test	18,88	3,51	
		Son-test	17,11	1,87	
Bilişüstü		Ön-test	33,61	4,91	
		Son-test	31,61	4,01	
Duyuşsal		Ön-test	17,27	2,42	
		Son-test	16,38	1,78	
Sosyal		Ön-test	21,33	3,58	
		Son-test	21,38	2,54	

Deney ve kontrol gruplarının strateji ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin ortalamaları incelendiğinde, duyuşsal boyutun dışında diğer boyutlarda bir artış olduğu, diğer yandan kontrol grubunda ise sosyal boyutun dışında diğer boyutlarda bir azalma olduğu gözlenmektedir. Strateji ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin değişimin deneysel değişkenden kaynaklı olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan tekrarlanmış ölçümlerde varyans analizi sonuçlarının grup boyut ortak etkileşimlerine ilişkin değerler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Grupların boyutlara göre strateji ölçeği ön-test ve son-test puanlarına ilişkin ortak etkileşim Sonuçları

Ortak Etkileşim	K.T.	Sd	K.O.	F	p	Eta <sup>2</sup>
Grup*Hatırlama	72,000	1	72,000	59,788	0,000**	0,637
Grup*Bilişsel	396,681	1	396,681	74,732	0,000**	0,687
Grup*Telafi	25,681	1	25,681	8,758	0,006**	0,205
Grup*Bilişüstü	308,347	1	308,347	43,901	0,000**	0,564
Grup*Duyuşsal	2,722	1	2,722	1,175	0,286	0,033
Grup*Sosyal	130,681	1	130,681	27,310	0,000**	0,445

\*\*p<0,01

Strateji ölçeğinin alt boyutlarına göre, Tablo 10’da verilen ortak etkileşim sonuçları ve Tablo 9’da verilen ortalamalar incelendiğinde, duyuşsal boyut dışında kalan diğer tüm boyutlarda deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülebilir. Bu sonuçlar deneysel değişkenin duyuşsal boyut dışında diğer boyutlarda dil öğrenme stratejilerinde bir artışa neden olduğunu göstermektedir. Sırasıyla en güçlü artış bilişsel ( $\Omega^2 = 0,687$ ), hatırlama ( $\Omega^2 = 0,637$ ), bilişüstü ( $\Omega^2 = 0,564$ ) ve sosyal ( $\Omega^2 = 0,445$ ) boyutlarda gözlenirken, telafi boyutunda orta düzeyde ( $\Omega^2 = 0,205$ ) bir etki gözlenmiştir.

## **8. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Bu çalışmada, yapılandırılmış öz ve akran değerlendirmenin kullanıldığı işbirlikli öğrenme ve kompozisyon tekniğinin (BİOK) öğrencilerin İngilizce okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerilerine, derse dönük tutumlarına ve strateji kullanımlarına etkileri incelenmiştir. Yapılan karşılaştırmalı analizlerin sonuçları, kontrol grubunda kullanılan geleneksel yöntemle göre, deney grubunda uygulanan yapılandırılmış öz ve akran değerlendirmenin kullanıldığı işbirlikli öğrenme ve kompozisyon tekniğinin öğrencilerin İngilizce başarıları, derse dönük tutumları ve duyuşsal boyut hariç strateji kullanımları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Bu çalışmada, dil öğretim sürecinde grup olarak işbirliği içerisinde çalışılmış olması, ayrıca grubun amaçları doğrultusunda akran değerlendirme yardımıyla grup etkinliklerine katılım ve diğerlerinin öğrenme düzeyleri konusunda akranların birbirlerine dönüt vermesi, diğer yandan, tanımlanan kriterler ölçüsünde öz değerlendirme yardımıyla bireylerin kendi öğrenme düzeylerini ve grup işlerine katkı düzeylerini değerlendirmiş olmaları bu sonuçlara ulaşılmasını sağlamış olabilir. BİOK tekniğiyle ilgili yapılan birçok çalışma (Steven ve Slavin 1995; Slavin 1999; Slavin, Madden, Stevens ve Farnish,1991; Yaman, 1999), tekniğin öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Söz konusu yazarların ulaştıkları sonuçlar, bu çalışmada elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Ek olarak, birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği, öğrenme sürecinde farklı materyallerin kullanımını zorunlu kılmaktadır. Kullanılan bu materyaller öğrencilerin öğrenme düzeyleri ve derse dönük tutumları üzerinde olumlu etki yaratmış olabilir. Öte yandan, bir grup çalışması sırasında kullanılan akran değerlendirmenin grup etkinliklerine katılma, sorumluluk alma, ödevleri yerine getirme, derse devamı teşvik etme ve başarıyı artırma gibi sayısız yararları olduğu çeşitli çalışmalarda (Yurdabakan, 2005) ortaya konmuştur. Bu çalışmada, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundakilere oranla İngilizce başarıları ve tutumlarının daha yüksek çıkması akran değerlendirme etkinliklerine bağlı olabilir. Benzer biçimde Flavell (1987), Falchikov (1995), Freeman (1995) ve Livingston (1996) gibi yazarlar akran değerlendirmenin öz-değerlendirme, öz-değerlendirmenin ise bireylerin biliş ve bilişüstü bilgi düzeyleri üzerindeki olumlu etkisini tartışmışlardır. Bu çalışmada, deney grubu öğrencilerinin başarı ve strateji kullanımlarının kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek olması, yapılandırılmış öz ve akran değerlendirme etkinliklerine bağlı olarak ortaya çıkmış olabilir.

Bu çalışmada ulaşılan bulgular çerçevesinde şu öneriler sunulabilir:

1. Yabancı dil öğretim süreçlerini yapılandırma sırasında, öğrencilerin grup halinde ve işbirliği içerisinde, birlikte etkileşerek çalışabilecekleri yöntem veya tekniklerden yararlanılması başarı ve tutumu artırabilir.
2. Grup çalışması sırasında akran değerlendirmenin kullanımı, üyelerin grup işlerine katkı getirme sorumluluğunu artırabilir. Sorumluluğun artması hem grubun hem de bireyin başarısını artırabilir. O nedenle, grup çalışmalarının daha işlevsel olabilmesi için akran değerlendirme uygulamalarına gereksinim olduğu söylenebilir.
3. Öz değerlendirme uygulamaları, bireyin kendi biliş düzeyini sorgulama becerisini geliştirmeye hizmet eder. Kendi biliş düzeyini sorgulama becerisine sahip olan kişi, tamamlaması gereken eksikliklerin neler olduğunu bilen kişidir. BİOK gibi aktif öğrenme yöntemlerine dayalı teknikler öz değerlendirme becerilerine sahip öğrencilerin bulunduğu gruplarda başarıyla uygulanabilir. Bu yüzden, bir grup çalışması sırasında öz değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmek bireylerin başarısını artırabilir.
4. Alan yazında işbirlikli öğrenme yönteminin farklı tekniklerine dayalı çalışmalara rastlanmakta fakat söz konusu çalışmalarda öz ya da akran değerlendirme etkinlikleri daha çok grup içerisinde akranların dönüt alma-verme gibi yüzeysel uygulamalarına dayanmaktadır. Sonraki araştırmalar sırasında, işbirliği gerektiren yöntem ve teknikler, yapılandırılmış öz ve akran değerlendirme uygulamalarını içerecek biçimde düzenlenebilirse, öz ve akran değerlendirme uygulamalarının yöntem ve tekniklere katkısının anlaşılmasını pekiştirebilir.
5. Bu araştırmanın önemli bir sınırlılığı, çalışmanın biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere iki grupta yürütülmüş olmasıdır. Oysa öz ve akran değerlendirme uygulamalarının etkisini daha kontrollü bir biçimde çalışmak için iki deney bir kontrol grubunun yer aldığı model uygun düşebilirdi. O nedenle, sonraki araştırmacılar bu sınırlılığı dikkate alarak, birinde sadece BİOK uygulamalarına diğeri ise BİOK ve öz ve akran değerlendirme uygulamalarına yer verecekleri bir çalışmayı tekrar edebilirler.



## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme, kuram, araştırma, uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (2002). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Arter, J. (1997). Using assessment as a tool for learning, in: R. BLUM & J. ARTER (Eds) *Student Performance Assessment in an Era of Restructuring*, 1-6 (Alexandria, VA; Association for Supervision and Curriculum Development).
- Black, P., Harrison, C. (2001). Self and peer-assessment and taking responsibility: the science student's role in formative assessment. *School Science Review*. 83 (302), 43-49
- Boud, D. (1990). Assessment and the promotion of academic values. *Studies in Higher Education*, 15, 101-111.
- Collie, J. (1997). *Double take*. Oxford: Oxford University Press.
- Conrad, R.M. (1999). An exploration of interim peer assessment in a cooperative project based learning environment. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Florida: Florida State University College of Education.
- Demirel, Ö. (2000). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Eslinger, M. E. (2004). Student Self-Assessment In An Interactive Learning Environment: Technological Tools For Scaffolding And Understanding Self-Assessment Practices. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Berkeley: University Of California.
- Falchikov, N. (1995). Peer feedback marking: Developing peer assessment. *Innovations in Education and Training International*, 32, 175-187.
- Freeman, S. A., Dyrenfurth, M. C. (2004). Using peer assessments in team activities. *Journal of Industrial Technology*. 20: 2-8.
- Freeman, M. (1995). Peer assessment by groups of group work. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 20, 289-300.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. E. Hargreaves, A., Lorna, E. ve Schmidt, M. (2002). Perspectives on alternative assessment reform. *American Educational Research Journal*. 39 (1), 69-95.
- Johnson, D.W., Johnson, R., ve Smith, K. (1998). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Jones, R. W. (1994). Performance and alternative assessment techniques meeting the challenge of alternative evaluation strategies. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 380483.

Karakuş, F. (2006). Sosyal bilgiler öğretiminde yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.

Kılıç, Ü. (2003). The effects of a strategies-based instruction on learners' speaking proficiency. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Lejk, M., Wyvill, M. (2001). Peer Assessment of Contributions to a Group Project: a comparison of holistic and category-based approaches. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(1), 61-72

Livingston, J. A. (1996). Effects of metacognitive instruction on strategy use of college students. Unpublished manuscript, State University of New York at Buffalo.

Lourdusamy, A., Divaharan, S. (2000). Peer assessment in higher education: Students' perceptions and its reliability. *Journal of Applied Research in Education*, 4(1), 81-93.

Meldrum, R. (2002). The student experience of peer and self assessment as a social relation. Auckland, New Zealand: *Learning Communities And Assessment Cultures Conference*.

Norcini, J. (2003). Peer assessment of competence. *The Metric of Medical Education*. 37: 539-543.

Pfeifer, G. (2002). The influence of authentic assessment tasks and authentic instruction on lutheran elementary school fifth and sixth grade students' attitudes toward social studies and authentic projects. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Minnesota: University Of Minnesota.

Purchase, H. C. (2000). Learning about interface design through peer assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25(4), 341-352.

Richards, J. C. (1997). *Developing tactics for listening*. Oxford: Oxford University Press.

Schelfhout, W., Dochy, F., Janssens, S., Struyven, K. (2002). The use of self, peer and teacher assessment as feedback system in a learning environment aimed at fostering skills of co-operation, organizing and putting entrepreneurial into practice. *Learning Communities And Assessment Cultures Conference*. University Of Northumbria, Belgium.

Searby, M., Ewers, T. (1997). An evaluation of the use of peer assessment in higher education: a case study in the school of music, Kingston University. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 22(4), 371-383.

Slavin, R. E. (1999). Cooperative integrated reading and composition (CIRC). ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 447 423.

Slavin, R. E., Madden, N., Farnish, A. M., ve Stevens, R. E. (1991). *Cooperative integrated reading and composition*. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 378 569.

Sluijsmans, D. M. A. (2002). *Student involvement in assessment*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Heerlen: Open Universiteit Nederland.

Stainer, L (1997). Peer assessment and group work as vehicles for student empowerment: a module evaluation. *Journal of Geography in Higher Education*, 21(1), 95-98.

Steven, J. R., Slavin, R. E. (1995). The cooperative elementary school effects on students achievements, attitudes and social relations. *American Educational Research Journal*. 31 (2), 312-351.

Topping, K. J., Smith, E. F., Swanson, I. ve Elliot, A. (2000). Formative peer assessment of academic writing between postgraduate students. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 25, 2: 149-169.

Yaman, B. (1999). Birleştirilmiş kubaşık okuma ve yazma tekniğinin temel eğitim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlamaya yönelik akademik başarı ile Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yurdabakan, İ. (2005). *Yapılandırmacı kuram, aktif öğrenme ve eğitimde alternatif değerlendirme yaklaşımları arasındaki ilişki*. II. Aktif Eğitim Kurultayı Bildirisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, 4 Haziran 2005.

Yurdabakan, İ. (2008). Eğitimde kullanılan ölçme araçlarının nitelikleri. Erkan, S. ve Gömleksiz, M., (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (38-66) . Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Zhu, W. (1997). Alternative assessment: what, why, how. *Physical Education, Recreation, and Dance*, Cilt: 68, Sayı: 7.