

## **İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı ve Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri\***

**Arzu GÜNGÖR**

**Kamile ÜN AÇIKGÖZ**

*Bu araştırmanın amacı, işbirlikli öğrenme yönteminin, ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanımları ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırmada kontrol gruplu ön test son test deney deseni uygulanmıştır. Deney grubunda işbirlikli öğrenme tekniklerinden Birlikte Öğrenme, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırmanın verileri Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri ve okumaya yönelik tutumları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. İşbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilerin, okuduğunu anlama stratejilerini geleneksel öğretim grubunda bulunan öğrencilere göre daha sık kullandıkları saptanmıştır. İşbirlikli öğrenme yöntemi öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında Okumanın Gelişmeye Etkileri alt boyutunda anlamlı fark oluşturmazken, Okumanın Duyuşsal Etkileri, Okumayla İlgili Genel Görüşler alt boyutlarında ise anlamlı farklılıklar oluşturduğu saptanmıştır.*

**Anahtar sözcükler:** *Okuduğunu anlama, işbirlikli öğrenme, strateji ve tutum*

---

\* Bu makale Kılıç Güngör, A. (2004) "İşbirlikli Öğrenme, Okuduğunu Anlama, Strateji Kullanımı ve Tutum" DEÜ. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezine dayalı olarak hazırlanmıştır.

Yirmi yıl boyunca dünyanın beş kıtasında yüz binden fazla insan üzerinde yapılan anketin sonuçlarına göre, geliştirilmesi gerektiği düşünülen ilk 21 alanın birincisi okuma hızı, ikincisi ise okuduğunu anlamadır (Buzan, 2001). Okuduğunu anlama sürecinin geliştirilmesi ve etkili hale getirilmesi, bu süreçte farklı okuduğunu anlama stratejilerinin kullanılmasına, okumaya yönelik olumlu tutumların oluşturulmasına bağlıdır. Bu da okuduğunu anlama çalışmalarında geleneksel olmayan farklı yöntemlerin kullanılması gerektiğine işaret etmektedir. Çünkü okuma sadece yazılı sözcükleri seslendirme değildir. Okuyabilmek, özellikle anlayarak okuyabilmek için, görmenin ötesinde birtakım zihinsel etkinlikler gereklidir. Bu nedenle okuyanın da dinleyenin yaptığına eş bir şekilde okuduğu metinde ileri sürülen düşünceleri anlaması, düşünceler arasında bağları kavraması, onları kendi birikimleriyle karşılaştırıp bir düzene koyması ve belleğinde saklamak istediklerini seçip ayırması gerekir. Tüm bunlar da okumanın edilgin olmayan bir eylem, zihinsel bir etkinlik olduğunu göstermektedir (Adalı, 2003; Dökmen, 1994). Türkçe dersinin temel hedeflerinden biri olan, tüm eğitim kademelerinde başarının temelini oluşturan okuduğunu anlama çalışmaları, strateji kullanımı ile daha etkili hale gelecektir.

### **Okuduğunu Anlama Stratejileri**

Okuduğunu anlama sürecinin geliştirilmesi ve etkili hale getirilmesi bu süreçte nasıl daha başarılı olunacağına yani okuduğunu anlama stratejilerinin bilinmesine bağlıdır. Okuduğunu anlama sürecinin etkililiğini artırmayı amaçlayan ve bu süreci daha verimli kılan pek çok strateji önerilmektedir. Zaten araştırmalar da etkili ve iyi okuyucuların, okuduğunu anlama etkililiğini artırmak ve sürdürmek için okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında, etkisiz okuyuculardan farklı stratejiler kullandığını ortaya koymaktadır (Anderson, 1980; Brown, 1980; Bingham, 2001; Ciardiello, 1998; Collins ve Cheek, 1999; Nist, Holschuh, 2000; Pressley ve Wharton-Mcdonald, 1997; Quiocho, 1997; Salembier, 1999). Alanyazında yer alan, okuduğunu anlama sürecinin etkililiğini artırmak için önerilen stratejiler Çizelge 1'deki gibi özetlenebilir.

Etkili okuyucuların okuma öncesinde güdülendiklerini, metni ne amaçla okuduklarını belirlediklerini, metni genel olarak gözden geçirdiklerini (başlık ve alt başlıkları, koyu, italik yerleri ve özeti) ve metnin neyle ilgili olduğuna ilişkin öngöründe bulduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca bu öğrencilerin, okuma sırasında hedefe yoğunlaştıkları, yeni öğrendikleri ile

eskiler arasında bağ kurdukları, not aldıkları, okuma sonrasında ise özet yaptıkları, ilgili soruları yanıtladıkları, sentez yaptıkları, çeşitli resim ve haritalar yaptıkları saptanmıştır (Anderson, 1980; Brown, 1980; Ciardiello, 1998; Nist, Holschuh, 2000; Pressley ve Wharton-Mcdonald, 1997; Quiocho, 1997; Salembier, 1999).

Çizelge 1

*Okuma Öncesinde, Sırasında ve Sonrasında Okuduğunu Anlama Stratejileri*

Okuma Öncesi	Okuma Sırasında	Okuma Sonrası
• Harekete Geçme	• Hedefe Yoğunlaşma	• Özet Yapma
• Güdülenme	• Bağ kurma	• Soruları Cevaplama
• Hedef Belirleme →	• Yordama →	• Sentez Yapma
• Önbakış, Tarama	• Not Alma	• Yansıtma
• Beyin Fırtınası	• İrdeleme	• Resim Çizme
• Öngöründe Bulunma	• Gözünde Canlandırma	• Haritalama

Okuduğunu anlama sürecinin etkililiğini sağlamak amacıyla önerilen okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasındaki stratejiler genel olarak yukarıdaki şekilde kullanılmaktadır. Ancak kesin bir sınırla ayırmak doğru değildir. Örneğin okuma öncesinde kullanılan bir strateji okuma sonrasında da kullanılabilir. Ayrıca okuma öncesinde, sırasında ya da sonrasında bu stratejilerden bazıları kullanılabilir gibi tümü de kullanılabilir. Ancak araştırmalar, süreç boyunca kullanılacak stratejilerin öğretim yöntemlerinden (Alfassi, 1998; Emory, 1989; Guthrie, 1999; Steven, Slavin ve Farnish, 1991) büyük ölçüde etkilendiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla strateji kullanımını teşvik eden öğretim yöntemlerine gereksinim vardır. Çünkü okuyucunun okuduğu konuya ilgisi, isteği de onun nasıl okuyacağına ilişkin yollar belirlemesini sağlamaktadır. Özellikle okuyucu okuduğuna ilgi duymuyor, okumaktan hoşlanmıyor ve okumaya yönelik tutumu olumsuz ise okuma sürecinin etkililiği de düşük olacaktır, böyle durumlarda yöntem özel bir önem kazanmaktadır.

### *Okumaya Yönelik Tutum*

Tutumlar, bireylerin dünyayı algılamalarında bazı temel ölçütler geliştirebilmelerini sağlayan bir bilgilenme gereksinimi yaratmaktadır (İsen ve Batmaz, 2002). Bu açıdan öğrenme-öğretme sürecinde önemli bir yere sahiptir. Çünkü öğretim sürecinde öğrencinin konu, okul, öğretmen vb. öğelere ilişkin tutumlarının olumlu olması onun başarısını artıracaktır (Açıkgöz, 1992).

Okuduğunu anlama çalışmalarında da öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutuma sahip olmaları daha etkili ve verimli öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlayacaktır. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ile okumaya yönelik tutumları arasında da doğrusal bir ilişki vardır. Smith (1991) yaptığı araştırmada bireylerin okumaya yönelik tutumları ile okuma davranışları ve etkinlikleri arasında doğrusal bir ilişki bulmuştur. Altunay'ın (2000) araştırmasında da benzer bir sonuca ulaşılmıştır: Okumaya yönelik olumlu tutuma sahip öğrencilerin ön örgütleyicilerden daha çok yararlandıklarını saptamıştır. Hatta, okumaya yönelik tutumu olumsuz olan öğrencilerin başarılarının da giderek düştüğü belirlenmiştir.

Demek ki okuduğunu anlama sürecinin geliştirilmesi ve etkili hale getirilmesi, ancak okumaya yönelik olumlu tutumların oluşturulmasına ve bu süreçte nasıl daha başarılı olunacağını bilmesine bağlıdır. Bu nedenle okuduğunu anlama çalışmalarına ve okumaya yönelik olumlu tutumların geliştirilmesine önem verilmelidir.

### *Ülkemizdeki Durum*

Ne yazık ki, Türkçe dersi okuduğunu anlama çalışmaları gerçek amacına ulaşamamaktadır. Okula büyük bir heyecanla başlayan, okumaya meraklı öğrencilerin zaman içinde bu istekleri tükenmekte, sadece zorunlu olduklarında, diğer bir deyişle, not almak, sınıflarını geçebilmek için okumaktadırlar. Bunun bir nedeni okuduğunu anlama çalışmalarında genellikle geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulanmasıdır. Geleneksel öğretim yöntemleri öğrenciyi pasif alıcı durumuna getirmektedir. Öğretmenler öğretim sürecinin merkezinde yer almakta, sınav soruları metnin tekrarlanmasını gerektirmektedir. Bu durumda öğrenciler okuduğunu anlamaya çalışmak yerine ezberlemektedirler. Bu da öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde güçlüklerle karşılaşmasına ve okumaya yönelik olumsuz tutumlar oluşturmasına yol açmaktadır.

Ülkemizde yapılan araştırmalarda öğrencilerimizin okumaya yönelik olumlu tutumlara sahip olmadıkları, okumaya zaman ayırmadıkları saptanmıştır (Balci, 2003; Batmankaya, 2003; Özen, 2003).

Okuma alışkanlığının ve eleştirel düşünme becerilerinin olmadığı bir toplumda da okumaya yönelik tutumun olumlu olması zaten mümkün görülmemektedir. Sadece Türkçe dersinde değil tüm diğer derslerde öğrenciler “okudukları metni anlama”yı metni ezberlemek, aynı cümlelerle tekrar etmek olarak algılamaktadır. Dolayısıyla da öğrencinin okumadan zevk almasını engellemektedir. Bu durum öğretmenlerin uzun vadedeki uygulamalarından kaynaklanmaktadır. Öğrencinin okumaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmesi ancak okuma sürecinden zevk alması ile mümkündür. Bu da ancak öğrencilere ezberin olmadığı, demokratik, katılımcı, eleştirel düşünebildikleri, yardımlaşabildikleri, kendi kararlarını kendilerinin aldıkları ve yarışmadıkları sınıf ortamının sunulması ile mümkündür. Çünkü yukarıda değinilen tüm bu sorunların temel kaynağının eğitimsel süreçte kullanılan yöntemler olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin okuduklarını kavrayabildikleri, sorgulayabildikleri, hakkında eleştirilerde bulunabildikleri, yaratıcı fikirler üretebildikleri, edilgen alıcı konumdan aktif konuma gelebildikleri işbirlikli öğrenme gibi çağdaş öğrenme yöntemlerine gereksinim vardır. İşbirlikli öğrenme bu nedenle öğrencilerin okuma sürecinde zevk almalarını, isteyerek okumalarını, okumaya zaman ayırmalarını sağlaması bakımından alternatif bir çözümdür.

### *İşbirlikli Öğrenme*

İşbirlikli öğrenme yönteminde öğrenciler küçük gruplar halinde çalışarak, birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olmakta ve öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmaya çalışmaktadırlar (Açıkgöz, 1992; Johnson ve Johnson, 1989). İşbirlikli öğrenmenin tek ve en önemli etkisi geleneksel eğitimdeki gibi akademik kazanımlar değildir. Geleneksel eğitimde ihmal edilen öğrenme isteği, okuma alışkanlığı, başkalarıyla birlikte çalışma, öz-saygı, liderlik, paylaşma, işbirliği yapma vb. birçok kazanıma işbirlikli öğrenmeyle kolayca ulaşılabilir. Asıl olan, kalıcı olan ve değişmesi zor olan da bu öğrenme ürünleridir (Açıkgöz, 2003). Bu durum işbirlikli öğrenmenin önemini arttırmaktadır.

İşbirlikli öğrenmenin, öğretim sürecinde olumlu tutumlar oluşturulmasını sağladığı (Brush, 1997; Kesters, 1991; Lindquist, 1996; Okebukola, 1986; Steven ve Slavin, 1995) ve strateji kullanımını teşvik ettiği (Açıkgöz, 1996; Açıkgöz, 1997; McInerney, McInerney ve Marsh, 1997;

Özkal, Yıldız, Altunay ve Tonbul, 2002) saptanmıştır. Bu nedenle, işbirlikli öğrenmenin Türkçe dersi okuduğunu anlama çalışmalarında, öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlarken, okuduğunu anlama stratejilerini kullanma sıklığını da artıracakı düşünülmektedir.

Ülkemizde işbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanmaları ve okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkilerine ilişkin ulaşılabilen araştırma yoktur. Bu nedenle de bu araştırmaya gereksinim duyulduğu düşünülmüştür. Bu araştırma bu gereksinimden yola çıkılarak gerçekleştirilmiş ve bu noktadaki boşluğu doldurması beklenmektedir. Bu araştırmanın problem cümlesi: İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanmaları ve okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkileri nelerdir? olarak belirlenmiştir. Bu problem doğrultusunda (1) İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin ilköğretim öğrencilerinin strateji kullanmaları üzerindeki etkileri önemli farklılıklar göstermekte midir? (2) İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin ilköğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkileri önemli farklılıklar göstermekte midir? alt problemlerine yanıt aranmıştır.

## Yöntem

*Araştırma Modeli:* Bu araştırmada kontrol gruplu ön test son test deney deseni kullanılmıştır. Araştırma bir kontrol, bir deney grubu üzerinde yürütülmüştür. Deneysel çalışmada dersi öğretmen işleyeceği için seminer dönemi içerisinde öğretmen araştırmacı tarafından 16 saatlik bir yetiştirme programına (yetiştirme programı Açıkgöz, 2003'ten yararlanılarak geliştirilmiştir) alınmıştır. Deney öncesi her iki gruba Okuduğunu Anlama Stratejileri ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Deneye başlamadan önce işbirlikli öğrenme grubundaki öğrenciler işbirlikli öğrenmenin ne demek olduğunu anlamaları, bu yönteme alışmaları ve yöntemde gerekli olan sosyal becerileri kazanmaları için bilgilendirilmiş ve bu konuda 14 saatlik bir yetiştirme programından geçirilmiştir. Her iki ölçek, denel işlemlerin gerçekleştirilmesinden sonra tekrar uygulanmıştır. Deney sürecinde deney grubuna işbirlikli öğrenme yöntemleri ile aktif öğrenme işleri; geleneksel öğretim grubuna ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır.

*Katılımcılar:* Araştırmaya 2003–2004 öğretim yılında MEB'e bağlı resmi bir ilköğretim okulunda rastgele seçilen iki altıncı sınıf şubesinde okuyan 56 öğrenci (deney grubu: kız=12, erkek=18, kontrol grubu: kız=12, erkek=

14) katılmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü okul orta sosyo-ekonomik düzeye sahiptir. Sınıfların kontrol grubu ve deney grubu olarak atanması şans yöntemiyle yapılmıştır. Her iki sınıfın çoktan seçmeli okuduğunu anlama testinde (KR-20= .84) başarı açısından farklılık göstermediği saptanmıştır (Güngör-Kılıç, 2004). Deney ve Kontrol grubu aynı öğretmenin farklı sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Türkçe öğretmeni eğitim fakültesi mezunu ve sekiz yıllık mesleki kıdeme sahiptir.

*Veri Toplama Araçları:* Araştırmada veriler “Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği” (OASÖ) ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (OYTÖ) ile toplanmıştır. OASÖ, Güngör (2005) ve Açıkgöz tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5’li Likert tipi 36 madde içermektedir. Ölçeğin faktöriyel geçerliliği için deneme uygulamasına katılan 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ölçeğe verdikleri yanıtları üzerinde uygulanan faktör çözümlemesi sonuçları kullanılmıştır. Buna göre faktör yükü 0.40’ın üstünde olan maddeler seçilmiştir. Yalnızca seçilen 26 madde üzerinde tekrar faktör çözümlemesi uygulanmış ve OASÖ’nün tek faktörde toplandığı ve Alpha Güvenirlik Katsayısının 0.85 olduğu belirlenmiştir.

OYTÖ Güngör-Kılıç (2004) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5’li Likert tipi 36 madde içermektedir. Ölçeğin faktöriyel geçerliliği için deneme uygulamasına katılan 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ölçeğe verdikleri yanıtları üzerinde uygulanan faktör çözümlemesi sonuçları kullanılmıştır. Buna göre faktör yükü 0.40’ın üstünde olan maddeler seçilmiştir. 24 maddeden oluşan bu ölçeğin Alpha Güvenirlik Katsayısının .87 olduğu belirlenmiştir. Yalnızca seçilen 24 madde üzerinde tekrar faktör çözümlemesi uygulanmış ve OYTÖ’nün üç faktörde toplandığı görülmüştür. OYTÖ alt ölçeklerin tanımları, örnek maddeleri ve Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları Çizelge 2’de verilmiştir. Çizelge 2’deki rakamlar incelendiğinde alt ölçeklerin güvenilirliğinin de yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.

*İşlem Yolu:* 2003–2004 öğretim yılına ait Türkçe Öğretim programları incelendiğinde Türkçe dersinin haftada toplam 5 saat olduğu görülmüştür. Programda yer alan haftalık 5 ders saatinin 2 saati okuma-anlama çalışmalarına ayrıldığı için denel işlemler de Eylül, Ekim, Kasım, Aralık ve Ocak aylarında haftada iki ders saati olmak üzere Türkçe derslerinde yapılmıştır. Denel işlem toplam 30 ders saati sürmüştür. İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim gruplarında okuduğunu anlama parçaları aynı zamanda işlenmeye başlanmış ve her iki grupta da aynı okuma parçaları kullanılmıştır. Uygulama her zamanki sınıflarda yapılmıştır. Aşağıda önce deney grubundaki denel işlemlere, daha sonra kontrol grubundaki denel işlemlere yer verilecektir.

Çizelge 2

OYTÖ Alt Ölçeklerinin Tanımları, Örnek Maddeleri ve Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Alt Ölçekler	Tanım	Örnek madde	Madde Sayısı	Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları
Okumanın Gelişmeye Etkileri	Öğrencinin okumaya yönelik tutumlarının gelişimlerine olan etkilerini değerlendirmeleri.	Okudukça daha iyi fikir üretiyorum. Okumakla anadilimin gelişeceğini düşünüyorum.	11	.74
Okumanın Duyuşsal Etkileri	Öğrencinin ders dışı kitapları okurken neler hissettiklerine yönelik değerlendirmeleri.	Okurken canım sıkılıyor. Okuduğumda kendimi mutsuz hissediyorum	6	.77
Okumayla İlgili Genel Görüşler	Öğrencilerin ders dışı kitapları okumaya ilişkin genel görüşlerini değerlendirmeleri.	Okuyabileceğim ortamın olmasını isterim. Okumayı ancak konusu ilginçse tercih ediyorum.	7	.70

*Deney Grubu:* Deney grubunda okuma-anlama çalışmalarında işbirlikli öğrenme tekniklerinden Johnson ve Johnson (1989) tarafından geliştirilen “Birlikte Öğrenme” (BÖ) tekniği kullanılmıştır. Bu teknik uygulanırken aşağıdaki adımlar izlenmiştir: (1) Sayma yöntemiyle rastlantısal olarak 4-5'er kişilik gruplar oluşturulmuştur. (2) Grup üyeleri aynı masaya oturtulmuştur. (3) Grup üyelerine okuyucu, yazıcı, sözcü ve güdüleyici görevleri verilmiştir (Bu roller yapılan işlere göre değişkenlik göstermiştir. Örneğin resim yapıldığında bazen resimleyici görevi de eklenmiştir). (4) Öğrencilere ne yapmaları gerektiği açıklanmıştır. (5) Grup üyelerinin birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu oldukları açıklanmıştır. (6) Okuyucu görevinde bulunan öğrencilerden ilgili konuyu okumaları istenmiştir. (7) Her bir gruba bir tane olacak şekilde çalışma yaprakları dağıtılmıştır. (8)



Çalışma yaprağı üzerinde grupça çalışma sağlanmıştır. (10) Grupların hazırladıkları yanıtlar sınıfa sunulmuştur.

Yukarıda uygulama aşamaları verilen işbirlikli öğrenme yöntemlerinden “Birlikte Öğrenme” tekniği, aktif öğrenme işlerinden resimleme, öykü ağacı, sonuç çıkarma, slogan bulma, öykü tamamlama, öğrendiklerini listeleme, özetleme, poster hazırlama, şiir yazma, şarkı yazma ve soru çıkarma gibi işlerle birlikte uygulanmıştır. Deney süresince katılımcılar araştırmacı tarafından hazırlanan ve öğretmen tarafından uygulanan çalışma yaprakları üzerinde çalışmıştır.

*Kontrol Grubu:* (a) Dersin başında okuma parçası yüksek sesle öğrencilere okutulmuştur. (b) Birkaç öğrenci okuma parçasını anlatmıştır. (c) Metin ile ilgili olarak, anlamı bilinmeyen sözcükler üzerinde çalışılmıştır. (ç) Türkçe okuma parçası ile ilgili ders kitabındaki sorular yanıtlanmıştır. (d) Öğretmen, öğrencilere metnin daha iyi kavranması için Türkçe ders kitabında yer almayan ve işbirlikli öğrenme sınıfında sorduğu farklı soruları bu sınıfta da sormuştur.

Yukarıda açıklanan işlemler 26.09.2003 – 02.01.2004 tarihleri arasında, 15 haftalık bir sürede tamamlanmış olup, ön test ve son testlerin uygulaması bu süre dışında tutulmuştur.

*Veri Çözümleme Teknikleri:* Veriler SSPS bilgisayar paket programıyla Ortalama ( $\bar{x}$ ), Standart Sapma (S) ve t-testi kullanılarak yapılmıştır.

### **Bulgular ve Yorum**

Verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda verilmektedir.

#### *İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanımı Üzerindeki Etkileri*

İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanımı üzerindeki etkileri incelemek için öncelikle her iki grupta yer alan öğrencilerin dönem başındaki okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri arasında önemli farklılıkların olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla grupların okuduğunu anlama stratejileri ön ölçümlerine göre aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, aritmetik ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için *t-testi* yapılmış, sonuçlar Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde işbirlikli öğrenme grubu ortalamasının ( $\bar{x}=86,60$ ) geleneksel öğretim grubu ortalamasından ( $\bar{x}=87,26$ ) yüksek olduğu görülmektedir. Standart sapma sonuçlarına bakıldığında, geleneksel öğretim grubunun standart sapmasının ( $S=10,8$ ) daha düşük olduğu görülmektedir. Geleneksel öğretim grubunun daha homojen bir yapıda olduğu söylenebilir.

TABLO 1

*İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Okuduğunu Anlama Stratejileri Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-testi Sonuçları*

	Gruplar	n	$\bar{x}$	S	t	p
Okuduğunu Anlama Stratejileri	İşbirlikli Öğrenme	30	86.60	13.7	.20	.84
	Geleneksel Öğretim	26	87.26	10.8		

Öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri ön ölçümlerine göre grupların ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için yapılan t-testi sonuçlarına göre işbirlikli öğrenme grubu ile geleneksel öğretim grubu arasındaki fark önemli değildir [ $t_{(54)}=2.00$ ,  $p<.05$ ]. Bu sonuçlar, işbirlikli öğrenme grubu ve geleneksel öğretim grubunun okuduğunu anlama stratejilerini kullanım düzeylerinin birbirine başlangıçta yakın olduğunu göstermektedir. Grupların okuduğunu anlama stratejileri son ölçümlerine göre aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, aritmetik ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t-testi yapılmış, sonuçlar Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde işbirlikli öğrenme grubu ortalamasının ( $\bar{x}=98,70$ ) geleneksel öğretim grubu ortalamasından ( $\bar{x}=73,19$ ) yüksek olduğu görülmektedir. Standart sapma sonuçlarına bakıldığında, işbirlikli öğrenme grubunun Standart sapmasının ( $S=8,46$ ) daha düşük olduğu görülmektedir. Buna göre işbirlikli öğrenme grubunun, geleneksel öğretim grubuna göre daha homojen bir yapıya kavuştuğu söylenebilir. Öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri son ölçümlerine göre grupların ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için yapılan t-testi sonuçlarına göre

TABLO 2

*İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Okuduğunu Anlama Stratejileri Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-testi Sonuçları*

	Gruplar	n	$\bar{x}$	S	t	p
Okuduğunu Anlama Stratejileri	İşbirlikli Öğrenme	30	98.70	8.46	10.12	.00
	Geleneksel Öğretim	26	73.19	10.38		

İşbirlikli öğrenme grubu ile geleneksel öğretim grubu arasındaki fark önemlidir [ $t_{(54)}=2.00$   $p<.05$ ]. Bu sonuç işbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilerin geleneksel öğretim grubundaki öğrencilere göre daha sık okuduğunu anlama stratejileri kullandıklarını göstermektedir.

*İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkileri*

İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkilerini incelemek için öncelikle her iki grupta yer alan öğrencilerin dönem başındaki okumaya yönelik tutum düzeyleri arasında önemli farklılıkların olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla grupların okumaya yönelik tutumlarının ön ölçümlerine göre aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t-testi yapılmış, sonuçlar Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde Okumanın Gelişmeye Etkileri ( $\bar{x}=39,56$ ) alt boyutunda işbirlikli öğrenme grubu ortalamasının geleneksel öğretim grubu ortalamasından düşük olduğu görülmektedir. İşbirlikli öğrenme grubu ortalamasının, Okumanın Duyuşsal Etkileri ( $\bar{x}=22,15$ ) Okumayla İlgili Genel Görüşler ( $\bar{x}=24,15$ ) boyutlarında geleneksel öğretim grubu ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Standart sapmaların her iki grupta da tüm alt boyutlarda birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Genel sonuçlarına bakıldığında, geleneksel öğretim grubunun Standart Sapmasının ( $S=12,69$ ) daha düşük olduğu görülmektedir. Buna göre geleneksel öğretim grubunun, işbirlikli öğrenme grubuna göre daha homojen bir yapıda olduğu söylenebilir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutum ön ölçüm ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını

TABLO 3

*İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Okumaya Yönelik Tutum Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-testi Sonuçları*

Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{x}$	S	t	p
Okumanın Gelişmeye Etkileri	İşbirlikli Öğrenme	30	39.56	8.37	1.02	.31
	Geleneksel Öğretim	26	41.73	7.32		
Okumanın Duyuşsal Etkileri	İşbirlikli Öğrenme	30	23.10	4.48	.75	.45
	Geleneksel Öğretim	26	22.15	4.88		
Okumayla İlgili Genel Görüşler	İşbirlikli Öğrenme	30	25.53	5.04	1.16	.25
	Geleneksel Öğretim	26	24.15	3.58		
Genel	İşbirlikli Öğrenme	30	88.20	15.53	.04	.96
	Geleneksel Öğretim	26	88.03	12.69		

anlamak için yapılan t-testi sonuçlarına göre işbirlikli öğrenme grubu ile geleneksel öğretim grubu arasındaki fark önemsizdir [ $t_{(54)}=2.00, p<.05$ ]. Bu sonuçlar her iki grubun da ön ölçümlerde okumaya yönelik tutum düzeylerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Grupların okumaya yönelik tutumlarının son ölçümlerine göre aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, aritmetik ortalamalar arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t-testi yapılmış, sonuçlar Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde Okumanın Gelişmeye Etkileri ( $\bar{x}=43,46$ ), Okumanın Duyuşsal Etkileri ( $\bar{x}=27,13$ ), Okumayla İlgili Genel Görüşler ( $\bar{x}=31,06$ ) boyutlarında işbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilerin ortalamalarının geleneksel öğretim grubu öğrencilerinin ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Standart sapmalara bakıldığında, işbirlikli öğrenme grubunun Standart sapmasının ( $S=7,84$ ) daha düşük olduğu görülmektedir. Buna göre işbirlikli öğrenme grubunun, geleneksel öğretim grubuna göre daha homojen bir yapıda olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının son ölçümlerine göre ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t-testi yapılmıştır. Son ölçümlere göre işbirlikli öğrenme grubu ile geleneksel öğretim grubu arasındaki farkın Okumanın Gelişmeye Etkileri alt boyutunda önemsiz olduğu diğer iki alt boyutunda ise farkın önemli olduğu saptanmıştır [ $t_{(54)}=2.00, p<.05$ ].

TABLO 4

*İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Okumaya Yönelik Tutum Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-testi Sonuçları*

Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{x}$	S	t	p
Okumanın Gelişmeye Etkileri	İşbirlikli Öğrenme	30	43.46	5.45	.93	.32
	Geleneksel Öğretim	26	41.84	6.83		
Okumanın Duyuşsal Etkileri	İşbirlikli Öğrenme	30	27.13	1.90	3.18	.00
	Geleneksel Öğretim	26	21.69	2.90		
Okumayla İlgili Genel Görüşler	İşbirlikli Öğrenme	30	31.06	2.09	10.40	.00
	Geleneksel Öğretim	26	25.96	4.31		

Sonuçlardan elde edilen bulgular, işbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilerin geleneksel öğretim grubundaki öğrencilere göre okumaya yönelik tutumlarının Okumanın Duyuşsal Etkileri ve Okumayla İlgili Genel Görüşler alt boyutlarında daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerini sağladığı söylenebilir.

### Sonuç ve Öneriler

İşbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilerin daha fazla öğrenme stratejiler kullandıkları sonucu Açıkgöz (1996), McInerney, McInerney ve Marsh (1997), Özkal, Yıldız, Altunay ve Tonbul (2002) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir.

İşbirlikli öğrenme grubunda bulunan öğrenciler daha sık ve farklı okuduğunu anlama stratejileri kullanabilmektedirler. Çünkü işbirlikli öğrenme grubundaki öğrenciler, metni birbirlerine okumakta, anlatmakta, sorular sormakta, eleştirilerde bulunmakta ve sesli düşünebilmektedirler. Ayrıca işbirlikli öğrenme ile birlikte kullanılan farklı öğretimsel işler ile öğrenciler kimi zaman öykünün resmini çizmekte, kimi zaman metin ile ilgili bir şarkı yazabilmektedir. Kısacası işbirlikli öğrenme grubundaki öğrenciler sadece metin okuyup ilgili soruları yanıtlamamakta, tersine metin ile ilgili birçok iş ile meşgul olmaktadır. Dolayısıyla birçok okuduğunu anlama stratejisi kullanmaktadırlar. Ayrıca, strateji kullanımı konusunda model bulunabilmektedirler.

İşbirlikli öğrenme grubunun tersine, geleneksel öğretim grubundaki öğrencilerin strateji kullanma düzeylerinde düşme olduğu saptanmıştır. Bu sonuç Güngör'ün (2005) yaptığı araştırma ile benzerlik göstermektedir. Güngör'ün (2005) yaptığı çalışmada, sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin strateji kullanma düzeylerinin de düştüğü saptanmıştır. Öğretimin amacı öğrenciye okudukları metinleri ezberletmek değil ona nasıl öğreneceğini nasıl anlayacağını en iyi şekilde öğrenmelerine yardımcı olmaktır. Oysa geleneksel olarak işlediğimiz okuduğunu anlama çalışmalarında öğrencilerimizin halihazırda kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerini geliştirmek yerine daha da geriletmiş görülmektedir. Öğrencilerimizin okuduğunu anlama çalışmalarından zevk almaları ve daha sık okuduğunu anlama stratejilerini kullanarak bu süreci daha da geliştirebilmeleri için derslerde aktif öğrenme yöntemlerine ve işlerine yer vermemiz gerekmektedir (Güngör 2005).

İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerinde Okumanın Gelişmeye Etkileri alt boyutunda farka rastlanmazken Okumanın Duyuşsal Etkileri, Okumayla İlgili Genel Görüşler boyutlarında ve genel olarak etkilediği saptanmıştır.

Bu sonuç diğer araştırma bulgularıyla da tutarlıdır. Okebukola (1986), Kosters (1991), Steven ve Slavin (1995), Lindquist (1996), Brush (1997), Gömleksiz (1993), Oral (1995), Sarıtaş (2000) tarafından farklı alanlarda ve düzeylerde yapılan çalışmalarda işbirlikli öğrenme ile öğrencilerin geleneksel yöntemlere göre daha olumlu tutum geliştirdikleri saptanmıştır. İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerinde etkili olduğu sonucu Uttero (1992) tarafından yapılan araştırma bulgusu ile de tutarlılık göstermektedir.

Okuma alışkanlığının olmadığı, eleştirel okuma yoksunluğunun bulunduğu ve televizyonun okuma gibi çaba gerektiren bir uğraşa tercih edildiği (Altunay, 2000) Türkiye'de, eğitimsel süreçte öğrencilerimize, öğretim yoluyla okumaya yönelik olumlu tutumlar geliştirebilmemiz gerekmektedir. Bu çalışmada işbirlikli öğrenme yöntemiyle öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmiş olması, tutum ve akademik başarı arasındaki doğrusal ilişki göz önüne alındığında, özel bir önem taşımaktadır. Çünkü Türkçe dersi okuduğunu anlama çalışmalarında kazandırılan okumaya ilişkin olumlu tutumlar, öğrencilerin diğer derslerdeki başarılarına ve daha nitelikli bir sosyal yaşama hazırlayıcı bir başlangıç oluşturacaktır. Okuduğunu anlama başarısının diğer tüm alanlardaki başarıyı etkilediği göz önüne alındığında, bu sorunların çözümü

için Türkçe dersi okuduğunu anlama çalışmalarında, öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkileri olan işbirlikli öğrenme yöntemine yer verilmelidir.

Ancak öğretmenlerin işbirlikli öğrenme tekniklerini uygulayabilmesi için, uzmanlar tarafından yürütölen hizmet içi eğitim programlarına gereksinim vardır. řu anda bazı özel okullarda uygulanmaktadır. İşbirlikli öğrenmenin değişik düzeylerde ve farklı konu alanlarının öğretilmesi üzerinde etkileri incelenmelidir. Ayrıca işbirlikli öğrenmenin etkileri, özellikle X işlem etkileşimi paradigması içinde ele alınmalıdır. İlköğretim birinci kademedeki öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının gelişmesinde etkisi olan sınıf öğretmenlerinin ve bu ilginin devam etmesini sağlayan ikinci kademe Türkçe öğretmenlerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama stratejilerini kullanma durumları ile öğrencilerinin tutum ve strateji kullanımları arasındaki ilişki araştırılmalıdır.

## Effects of Cooperative Learning on Using Reading Comprehension Strategies and Attitudes Towards Reading\*

Arzu GÜNGÖR

Kamile ÜN AÇIKGÖZ

*The purpose of this research is to study effects of cooperative learning on primary school students' reading comprehension strategy use and attitudes towards reading. Pre-test and post-test experimental design with control group was employed for the research. A cooperative learning technique "Learning Together" was used in the experimental group and traditional teaching methods in the control group. Data was collected through Reading Comprehension Strategy Scale and Attitudes Towards Reading Scale. Mean, standard deviation and t-test were utilized in data analysis. Research results indicate that cooperative learning method is more effective than traditional methods on reading comprehension strategy use. In addition, it has been found out that the students in the cooperative learning group used reading comprehension strategies more often than those in traditional group. Findings have also revealed that cooperative learning made significant differences on attitudes measured by subscales of "Affective Effects of Reading" and "General Views About Reading".*

**Key Words:** *Reading comprehension, cooperative learning, reading strategies and attitude*

---

\* This article is prepared based on Güngör, A. (2004) "İşbirlikli Öğrenme, Okuduğunu Anlama, Strateji Kullanımı ve Tutum". Dokuz Eylül University, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Unpublished Dissertation.



### **Summary**

Reading comprehension is the second of 21 “top priority” subjects chosen by more than 100.000 respondents of a questionnaire administered in five continents of the world for 20 years (Buzan, 2001). Improving reading comprehension and increasing its effectiveness depends on use of serious comprehension strategies and building up positive attitudes towards reading. This indicates necessity of nontraditional methods to teach reading comprehension. Because reading is not only vocalizing written words; being able to read, especially being able to comprehend requires some mental activities beyond seeing. For this reason, a reader should understand the ideas in the text, comprehend connections among ideas, organize them comparing with his/her prior knowledge and select those he/she wants to retain in memory (Adalı, 2003; Dökmen, 1994). Briefly speaking, a special care should be given to reading comprehension in schools.

Unfortunately, reading comprehension efforts in our country cannot reach its real objectives. Young children who starts the school excitedly and motivated to read, lose those feelings within time, and begin to read only compulsory things to pass the class. One of the major reasons for this situation is traditional methods which suppose that students are passive recipients of knowledge. In traditional classes teachers are in the center of everything and make all the decisions about students learning. In the exam, on the other hand, students are supposed to repeat the text word by word. This pushes students to memorize instead of comprehending.

It causes students face difficulties and to develop negative attitudes toward reading. Research results indicate that students don't spend time reading (Balcı, 2003; Batmankaya, 2003; Özen, 2003). For this reason, we need nontraditional methods which help students comprehend, transform, question, criticize and produce creative ideas. This means students are helped to transform from passive receivers into active processors. Cooperative learning which promotes positive attitudes and effective strategy use, can be a possible solution (Açıkgöz, 1996; Brush, 1997; Kosters,1991; Lindquist,1996; McInerney, McInerney ve Marsh, 1997; Okebukola, 1986; Özkal, Yıldız, Altunay ve Tonbul, 2002; Steven ve Slavin, 1995). It is expected to be effective in Turkish classes by improving positive attitudes and strategy use. No research records are available within this context.

Therefore, this research aims at investigating effects of cooperative and traditional methods on students' attitudes towards reading and strategy use.

Research questions to be answered can be started as: what are the effects of cooperative and traditional method on (1) reading comprehension strategies and, (2) attitudes towards reading.

### Method

*Research Model:* In this research pre- and post test research design with control group was utilized. One experimental and one control group participated in the research.

*Participants:* Sixth graders (n=56) enrolled to two classes in a state elementary school participated in this research. There were 12 girls and 18 boys in experimental, 12 girls and 14 boys in control group. Their ages ranges between 11-13.

*Instruments:* Data was collected by Scale of Reading Comprehension Strategy” (SRCS) and Scale of Attitudes toward Reading” (SAR). Cronbach Alpha Reliability estimate for the former is .87, for latter is .85.

*Procedure:* Treatment lasted for 30 class hours in regular class settings and schedule. Same texts were utilized for reading comprehension activities both in experimental and control groups. In control group, whole class instruction was implemented. In experimental group, cooperative learning was combined with active learning tasks such as, painting, story tree, making conclusions, finding mottos, writing poems and songs and asking questions.

*Data Analysis:* Data was analyzed through SPSS. Mean, Standard Deviation and *t* test were employed in data analysis.

### Results and Discussion

Students in cooperative learning class employ more learning strategies. This result supports other research findings (Açıkgöz, 1996; McInerney, McInerney ve Marsh, 1997; Özkal, Yıldız, Altunay ve Tonbul 2002).

Cooperative learning’s superiority in strategy use may result from interaction opportunities in cooperative groups. There, students are able to observe each other reading, explaining, questioning, criticizing and thinking aloud. Besides, active learning tasks may promote strategy use by activating students’ minds. Shortly, students in cooperative groups do much more than mere reading and answering comprehension question.

Cooperative learning fosters positive attitudes in dimensions of Affective of Reading and General views about Reading. It has no significant effects on dimension Effects of Reading on Improvement. This supports other research results (Okebukola, 1986; Kosters, 1991; Steven ve Slavin, 1995; Lindquist, 1996; Brush, 1997; Gömleksiz, 1993; Oral, 1995 ve Sarıtaş, 2000).

We need to develop positive attitudes towards reading. It is an urgent need in our country where people lack reading habit, critical reading and prefer TV to reading (Altunay, 2000). If we can promote strategy use and positive attitudes toward reading through cooperative learning, we can also promote high reading achievement which is directly correlated with these variables. Besides, increase in reading achievement will make a good base for learning other subjects effectively.

#### Kaynaklar/References

- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme: Kuram, araştırma ve uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (1996). İşbirlikli ve geleneksel sınıflardaki öğrenme stratejileri ve edim. 8. *Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 125-136.
- Açıkgöz, K. Ü. (1997). *İşbirlikli öğrenme grupla yarışma: Etkileri, bilişsel süreçler ve öğrenme stratejileri*. Yayımlanmamış Araştırma Raporu, İzmir.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan Yayınları.
- Alfassi, M. (1998). Reading for Meaning: The Efficacy of Reciprocal Teaching in Fostering Comprehension in High School Students in Remedial Reading Classes. *American Educational Research Journal*, 35(2).
- Altunay, U. (2000). *Ön örgütleyiciler ve öğrenci tutumlarının İngilizce ironik metinlerin anlaşılması üzerine etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Anderson, H. T. (1980). Study strategy and adjunct aids. Bulunduğu Eser: R. J. Spiro, B. C. Bruce, W. F. Brewer (Ed). *Theoretical issues in reading comprehension, perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Balcı, V. (2003). Geleceğe Zar Atıyorlar. *Cumhuriyet Gazetesi* (30 Kasım 2003).
- Batmankaya, M (2003). Okumak külfet mi? *Radikal Kitap* (8 Ağustos 2003).

- Bingham, F. A. (2001). Understanding reading comprehension strategy. [http://bromwell.dpsk12.org/stories/storyReader\\$151](http://bromwell.dpsk12.org/stories/storyReader$151) (3 Aralık 2002).
- Brown, J. M. (1980). Metacognitive development and reading. Bulunduğu Eser: R. J. Spiro, B. C. Bruce, W. F. Brewer (Ed). *Theoretical issues in reading comprehension, perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Brush, A. T. (1997). The effect on student achievement and attitudes when using integrated learning systems with cooperative pairs. *Etr&D*, 45(1), 51-64.
- Buzan, T. (2001). *Okuma hızı*. İstanbul: Melisa Matbaacılık.
- Ciardiello, A. V. (1998). Did you ask a good question today? Alternative cognitive and metacognition strategies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(3), 210.
- Collins, M. D., Cheek, E. H. (1999). *Reading instruction*. The McGraw-Hill Companies.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Emory, P. H. (1989). *The effects on reading comprehension scores using the oral retelling or written retelling strategies*. Yüksek lisans tezi. Maryland College Park Üniversitesi.
- Gömlüksiz, M. (1993). *Kübaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişime etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Guthrie, J. T., Anderson, E., Alao, S., Rinehart, J. (1999). Influences of concept-oriented reading instruction on strategy use and conceptual learning from text. *The Elementary School Journal*. 99, 4.
- Güngör-Kılıç, A. (2004). *İşbirlikli öğrenme, okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve tutum*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Güngör, A. (2005). 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 101-108.
- İsen, G. ve Batmaz, V. (2002). *Ben ve toplum*. İstanbul: Om yayınevi.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, Minnesota: Ineration. Book Company.

- Lindquist, T. M., Abraham, R. J. (1996). Whitepeak corporation: A case analysis of a jigsaw in application of cooperative learning. *Accounting Education*. 1(2), 113-126.
- Kosters, A. E. (1991). *The effects of cooperative learning in the traditional classroom on student achievement and attitude*. Master thesis. University of South Dakota.
- McInerney, V. McInerney, D. ve Marsh, H. (1997). Effect of metacognitive strategy training within a cooperative group learning context on computer achievement and anxiety: an aptitude treatment interaction study, *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 689-695.
- Nist, I. S., Holschuh, P. J. (2000). *Active learning strategies for college success*. London: Ally and Bacon.
- Okebukola, P. A. (1986). Cooperative learning and students attitudes to laboratory work. *School Science and Mathematics*, 86(7), 582-90.
- Oral, B. (1995). Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme ile küme çalışması yöntemlerinin öğrencilerin erişileri, derse yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkileri, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 43-49.
- Özkal, N., Yıldız, V., Altunay, U., Tonbul, C. (2002). İşbirlikli Öğrenmenin ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin İngilizce Okuma Stratejileri Üzerindeki Etkileri, *2000'li Yıllarda 1. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu*, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, 29-31 Mayıs 2002.
- Özen, F. (2003). Gençlere göre okumak gereksiz. *Cumhuriyet Gazetesi*, (4 Mart 2003).
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R. (1997). Skilled comprehension and its development through instruction. *School Psychology Review*, 26(2), 129-143.
- Quiocho, A. (1997). The quest to comprehend expository text: Applied classroom research. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 40(6), 450.
- Sarıtaş, M. (2000). İlköğretim okulları IV. sınıf Beden Eğitim dersi öğretimine yarışmalı öğrenme ve işbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarı bakımından etkileri, Pamukkale Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı 7, özel sayı.
- Slamber, G. B. (1999). SCAN and RUN: A reading comprehension strategy that works. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(5), 386.
- Smith, C. M. (1991). An investigation of the construct validity of the adults survey of reading attitude. <http://www.cedu.niu.edu/~smith/papers/asra.htm> (20 Mayıs 2002).

Arzu Gungör & Kamile Ün Açıkgöz

- Steven, J., Slavin, R. E., Farnish, A. M. (1991). The effect of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main idea identification. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 8-16.
- Steven, J. R. ve Slavin, R. E. (1995). The cooperative elementary school effects on students achievement, attitudes and social relations. *American Educational Research Journal*, 31(2), 312-351.
- Uttero, D. A. (1992). *The effects of the instruction-modeling-cooperative engagement model on children's print comprehension in science*. Master thesis, Lowell University.

**İletişim/Address:**

Araş. Gör. Dr. Arzu Gungör  
Dokuz Eylül Üniversitesi,  
Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü  
Buca- İzmir  
e-posta: arzu.gungor@deu.edu.tr

Prof. Dr. Kamile Ün Açıkgöz  
Dokuz Eylül Üniversitesi,  
Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü  
e-posta: kamile@deu.edu.tr

Alındığı Tarih/Received: 04.05.2006  
Düzeltilme/Revision received: 23.09.2006  
İkinci Düzeltilme/Second revision received: 26.09.2006  
Kabul Edildiği Tarih/Approved: 27.09.2006