

İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Okuduğunu Anlama Üzerinde Etkileri ve Cinsiyet İle İlişkileri^(*)

Dr. Arzu Güngör
Prof. Dr. Kamile Ün Açıkgöz
Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Bu araştırmanın amacı, işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin, ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlamaları üzerindeki etkileri ve bu etkilerin cinsiyet ile ilişkilerini incelemektir. Araştırmada, kontrol gruplu ön-test son-test deney deseni uygulanmıştır. Araştırmada, deney grubunda “Birlikte Öğrenme” tekniği, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırmanın verileri, Okuduğunu Anlama Testleri (Çoktan Seçmeli ve Yazılı Yoklama) ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, Varyans Çözümlemesi, Kovaryans Çözümlemesi, Benferroni İkili Karşılaştırma ve Scheffeé Testi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlemesi sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin Türkçe dersinde okuduğunu anlamaları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, işbirlikli öğrenmenin okuduğunu anlamadaki cinsiyete dayalı farklılıkları ortadan kaldırdığı saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: *Okuduğunu anlama, işbirlikli öğrenme ve cinsiyet*

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

Eğitimbilimleri alanında yapılan çalışmalar; anlamayı ve bilmeyi daha etkili kılacak yöntemlerin arayışına ivme kazanmıştır. Tüm bu arayışlar, öğrenme ile ilgili yeni, ağdaş yaklaşımları beraberinde getirmiştir. Bu ağdaş öğrenme anlayışları, ğretim sürecinde öğrencinin bilginin itaatkr ve edilgen alıcısı konumunda değil, tersine aktif, sorumlu, okuyan-eleştiren, yaratıcı, kendine güvenen ve söz sahibi olan konumunda yer almasını vurgulamaktadır.

Çağdaş ğrenme anlayışında vurgulananların gerçekleştirilebilmesi, eğitimsel süreçte okuduğunu anlama gücünü kazanmış bireylerin yetiştirilmesine bağlıdır. Çünkü okuduğunu anlamada elde edilen kazanımlar yoluyla bilgi yeniden üretilir, geliştirilebilir ve bireylerin kendilerini ifade etmeleri sağlanabilir. Okuduğunu anlamada elde edilen kazanımlar, hem diğer alanlarda hem de sosyal yaşamda başarılı olmanın anahtarıdır. Bu durum, okul yıllarında okuduğunu anlama gücünün geliştirilmesinin önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Okuduğunu Anlama

Okuma, bilgi alma yollarının en önemlilerinden biridir. Özellikle, **sanayi çağından bilgi çağına geçişin yaşandığı yeni bin yılda**, okuma ve okuduğunu anlama, bilgi üretimine ve yeniden üretime giden yolda en önemli basamaklar olacaktır (Altunay, 2000). Bilgi birikiminin temel amacı sayılan okuma, eğitim süreçlerinde (Karadağ, 2001) ve toplumsal konularda bilgi kazanımının temel yollarından biridir (Adams, 1980). Birey iyi bir okuyucu değilse, eğitim sürecinde, dolayısıyla mesleki fırsatlarda da ciddi dezavantajlar ile karşı karşıya kalacaktır (Adams, 1980).

Okumak, sözcükleri ya da cümleleri görmek demek değildir. Özellikle, anlayarak okuyabilmek için, görmenin ötesinde birtakım zihinsel etkinlikler gereklidir. Çünkü okuyanın da dinleyenin yaptığına eř 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 okumanın edilgen olmayan bir eylem, zihinsel bir etkinlik olduğunu göstermektedir (Adalı, 2003; Dökmen, 1994). Grldği gibi okuma, sadece yazılı sözcüklerin sözlü tekrarını ifade etmemektedir. Yazılı sembollerin algılamasından sonra, okuyucunun okuduklarına anlam

yüklemesi, daha sonra yorumlaması, akıl yürütmesi ve değerlendirmesi gerekmektedir.

Türkçe dersinin temel hedeflerinden birini oluşturan ve bireylerin hem eğitim sürecinde hem de sosyal yaşamında önemli olan *okuduğunu anlamının* cinsiyete göre farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Okuduğunu Anlama ve Cinsiyet

Karmaşık zihinsel bir süreci içeren, tüm sınıf düzeylerinde ve alanlarda başarının anahtarı olan okuduğunu anlamının cinsiyete göre kızlar lehine farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. Örneğin; Amerika'da Ulusal Eğitimdeki Gelişmeyi Değerlendirme çalışmasında, 1988-1996 yılları arasında 4. sınıfta okuyan kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu saptanmıştır (Rudell, 2002). Dördüncü sınıf öğrencilerinin (n=281) katıldığı bir diğer çalışmada da kız öğrenciler, okuduğunu anlama konusunda, erkek öğrencilere göre daha başarılı bulunmuştur (Kudek ve Sinclair, 2001). Pomerantz, Saxon ve Altermatt'ın (2002), yaptıkları araştırmada ise 4., 5. ve 6. sınıfta okuyan toplam 466 kız ve 466 erkek öğrenci yer almıştır. Farklı alanlardaki başarıların da değerlendirildiği bu çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre hem fen ve matematik hem de dilde (yazma, konuşma, okuduğunu anlama) daha başarılı oldukları saptanmıştır. Alanyazında yer alan pek çok araştırma bulgusunda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Brantmeier, 2000; Moss, 2000; Phakiti, 2003; Rothman, 2002).

Kızların okuduğunu anlamada olduğu gibi genel olarak da eğitim sürecinde daha başarılı olmasının nedenlerinden biri, öğretmenlerin beklentileri olabilir (Legge, 1994; Shaywitz, 2003). Çünkü nesnel olmayan beklenti kaynaklarından birini oluşturan öğrenci cinsiyetinin, öğretmenleri etkilediği saptanmıştır. Hatta bazı sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin cinsiyetine özgü yöntemlerle iletişim kurduklarını gösteren deneysel kanıtlar vardır (Açıkgöz, 1998; Good ve Findley, 1985; Kılıç-Güngör, 2000; Öztürk ve Koç, 2001). Öğretmenler, okuduğunu anlama sürecinde de kız öğrencilerin daha başarılı olacağına ilişkin beklenti oluşturmakta ve bu doğrultuda davranış göstermektedirler. Ruble ve Ruble, ilköğretim öğrencilerinin de öğretmenlerin bu beklentilerini algıladıklarını belirtmektedirler (Pomerantz, Saxon ve Altermatt, 2002). Öğretmenlerin

davranışlarını algılayan öğrenciler de, bu beklentileri gerçekleştirmeye yönelik başarı göstermektedirler.

Geleneksel ğretimin yapıldığı sınıflarda öğretmenlerin beklentilerini yansıtılmaları kaçınılmazdır. Örneğin, metin çalışmaları işlenirken řu şekilde rutin bir işlem izlenmektedir: Öğretmen metni yüksek sesle okumakta, daha sonra sınıftaki birkaç öğrenciye okutmakta ve sonrasında bilinmeyen sözcükler üzerinde çalışmalar yapılmaktadır. Son olarak da, metin altında bulunan ve çoğunlukla bilgi düzeyindeki sorular öğrencilere sorularak konu pekiştirilmektedir. Öğretmen, geleneksel olarak işlediği metin çalışmalarında, başarılı bulduğu birkaç ğrenci ile dersi işlemekte ve okuduğunu anlama dersi gerçek amacına ulaştırılmamaktadır.

İşbirlikli ğrenme ve Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama çalışmalarını gerçek amacına ulaştırmak ve öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerindeki cinsiyete dayalı farklılığı en aza indirgeyebilmek için, işbirlikli öğrenme yöntemi önemli bir alternatif oluşturmaktadır. Çünkü işbirlikli öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım etmelerini (Açıkgöz, 1992), öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmaya çalışmalarını sağlamaktadır (Johnson ve Johnson, 1989).

İşbirlikli ğrenmenin yalnızca okul başarısını artırmakla kalmayıp bireyleri bilişsel, sosyal ve duygusal yönden geliştirdiği, dolayısıyla ilerideki yaşamlarının kalitesini artırdığı söylenebilir (Açıkgöz, 2002). İşbirlikli ğrenmenin farklı pek çok konu alanında olduğu gibi okuduğunu anlama çalışmalarında da etkili olduğu saptanmıştır. Çünkü işbirlikli öğrenme, okuduğunu anlama ğretim programının önemli öğelerinden birini oluşturmaktadır (Fielding ve Pearson, 1999).

İşbirlikli ğrenme, okuduğunu anlama ğretiminde: a) Okuma için net öğretimsel hedefleri belirlemeyi ve anlamı yapılandırmayı sağlamaktadır (Ruddell, 2002). b) Okumaya yoğunlaşmayı ve okuma sürecide aktif olmayı sağlamaktadır (Worthy, Turner ve Moorman, 1998). c) Metinden, farklı düşünceler ve çeşitli katkılarının birleşmesini sağlayarak, işbirliği ve anlaşma becerilerini geliştirmektedir (Harmer, 2001). ) Daha çok anlam aktarma, daha çok sayıda anlaşılabilir girdi sağlamaktadır (Jacobs ve Hall, 2002). d) Grup yelerinin yorum yapmaları ve ortak bir temaya varmaları için fikirlerini sentezlemelerini sağlayarak, okumaya ve anlamaya yönelik

ilgilerini geliştirmektedir. e) Okuma öncesi ve okuma sırasında etkinliklere vurgu yaparak okuma sürecinin etkililiğini artırmakta ve etkinliği etkili bir şekilde sonlandırmayı sağlamaktadır (<http://muskingum.edu>).

Okuduğunu anlama çok farklı bilişsel yeterlilikleri kapsamaktadır (Guthier, 2001). İşbirlikli öğrenme yöntemi, metinde sunulan bilgileri en temel anlamıyla algılama ve anlamayı, yeni bilgiler ile eskileri birleştirmeyi, okuma sırasında öğrencinin kendi bilişsel sürecini izlemeyi, metinde sunulan çok yönlü bilgileri sentezlemeyi sağlayarak, öğrencinin bilişsel yeterliliğini en üst düzeye çıkarmaktadır. Çünkü işbirlikli öğrenmeyle yapılan bir okuduğunu anlama çalışmasının amacı, öğrenciye bilgi yüklemek ve bu bilgileri ezberletmek değil, öğrencinin yaparak yaşayarak, bağlam içerisinde metinden anlamlar çıkararak öğrenmesini sağlamaktır.

Nitekim alanyazında, okuduğunu anlama üzerinde yapılan çok sayıda araştırma, işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini artırdığını (Adams, 1995; Aksakal, 2002; Chapman, 1991; Doğan, 2002; Neubauer, 2000; Skeans, 1991; Steven, Slavin ve Farnis, 1991; Stevens, 2003; Yaman, 1999) ve kız öğrencilere göre daha düşük başarı gösteren erkek öğrencilerin de başarılı olmasına fırsat tanıdığını (Wilson, 1991) kanıtlamaktadır. Bu nedenle, işbirlikli öğrenmenin, Türkçe dersi okuduğunu anlama çalışmalarında, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini arttıracığı ve cinsiyetler arasındaki farklılıkları en aza indireceği düşünülmektedir.

Genel olarak bakıldığında, ülkemizde okuduğunu anlama başarısını (Anılan, 1998; Gündemir, 2002; Tekin, 1980), okuduğunu anlama başarısı ile sosyo-ekonomik düzey arasındaki ilişkiyi (Küçük, 1998; Sancı, 2002; Tuncel, 1992) ve farklı yöntem ve tekniklerin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkilerini (Akça, 2002; Çelikçi, 2000; Luma, 2002; Özışık, 1997; Türkmen, 2001) inceleyen araştırmaların olduğu görülmektedir. Ancak, işbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlamaları üzerindeki etkilerine ilişkin araştırmaların oldukça az olduğu ve bu etkilerin cinsiyet ile ilişkilerini inceleyen araştırmalar da olmadığı için, bu konuda araştırma yapmaya gereksinim duyulduğu düşünülmüştür. Bu araştırma bu gereksinimden yola çıkılarak gerçekleştirilmiştir ve bu noktadaki boşluğu doldurması beklenmektedir.

Bu çalışmada işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin (1) ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri üzerindeki etkileri ve (2) bu etkilerin cinsiyetle ilişkileri incelenmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, kontrol gruplu ön-test son-test deney deseni kullanılmıştır. Araştırma, biri kontrol diğeri deney olmak üzere iki grupta yrtlmştir. Deneysel çalışmada dersi ğretmen işleyeceği için, seminer dönemi içerisinde ğretmen, araştırmacı tarafından 16 saatlik bir yetiştirme programına (yetiştirme programı Açıkgöz, 2002'den yararlanılarak geliştirilmiştir) alınmıştır. Deney ncesi her iki gruba çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Testi ve Yazılı Yoklama uygulanmıştır. Deneye başlamadan önce işbirlikli öğrenme grubundaki öğrenciler, işbirlikli öğrenmenin ne demek olduğunu anlamaları, bu yönteme alişmaları ve yöntemde gerekli olan sosyal becerileri kazanmaları için bilgilendirilmiş ve bu konuda 14 saatlik bir yetiştirme programından geçirilmiştir. Her iki başarı testi, deneysel işlemlerin gerçekleştirilmesinden sonra tekrar uygulanmıştır. Deney sürecinde, deney grubuna işbirlikli öğrenme yöntemleri ile aktif öğrenme işleri; geleneksel ğretim grubuna ise geleneksel ğretim yöntemleri uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2003-2004 ğretim yılı, birinci yarıyılında resmi bir ilköğretim okuluna devam etmekte olan 6. sınıf öğrencilerinden 56 (deney grubu: kız=12, erkek=18; kontrol grubu: kız=12, erkek= 14) ğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Bu ilköğretim okulunda bulunan iki altıncı sınıf şubesi yansız yöntemlerle seçilerek, kontrol grubu ve deney grubu olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

oktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Testi

oktan seçmeli okuduğunu anlama testi geliştirilirken öncelikle okuduğunu anlama hedef ve hedef davranışlarını kapsayan toplam 52 soruluk çoktan seçmeli bir test hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular uzman (n=13) görüşüne sunulmuş, sorularda gerekli düzeltme ve düzenlemeler yapıldıktan sonra deneme uygulaması yapılmıştır. Deneme uygulamasında, 52 sorunun öğrencileri yoracağı ve gerçek edimlerini göstermeyeceği kamasına varılmıştır. Bu nedenle, uygulama ikiye blnmştir. İkiye bölünen 52 soruluk test iki ayrı oturumda (bir hafta arayla) 6. sınıfta okuyan

163 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonrası Maddelerin Ayırıcılık İndisleri, Güçlükleri ve Testin Güvenirlik Katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplama sonunda, Ayırıcılık İndisi .30'un altında olan maddeler testten çıkarılmıştır. Çıkarılan 14 sorunun ait olduğu paragraflara bağlı 6 soru daha testten çıkarılmıştır. Böylece 32 çoktan seçmeli maddeden oluşan okuduğunu anlama testi elde edilmiştir. Elde edilen testin Madde Güçlük İndisleri 0-.39 arası zor soru, .40-.69 arası orta ve .70-1.00 arası olanlar, kolay soru olarak bakıldığında, testin yüzde yirmisinin zor, yüzde altmışının orta ve yüzde yirmisinin de kolay soru olduğu saptanmıştır. Testin Güvenirlik Katsayısı ise (KR 20) .84'tür.

Yazılı Yoklama

Yazılı yoklama için hazırlanan okuduğunu anlama sınavı üç metin ve bu metinlere ilişkin 14 soruyu içermektedir. Sorular okuduğunu anlama hedef ve hedef davranışları doğrultusunda hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular uzman (n=6) görüşüne sunulmuş, sorularda gerekli düzeltme ve düzenlemeler yapıldıktan sonra deneme uygulaması yapılmıştır. Bu test, 6. sınıfta okuyan 205 öğrenciye uygulanmıştır. Birinci uygulamadan yirmi gün sonra, aynı gruba aynı yazılı yoklama ikinci kez uygulanmıştır. Değerlendirmeye her iki uygulamaya katılan toplam 180 öğrenci alınmıştır. İki uygulama arasındaki korelasyon katsayısı .91 olarak bulunmuştur.

İşlemler

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 bir kere iki ders saati olmak üzere Türkçe derslerinde yapılmıştır. Deneysel çalışma, 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 kullanılmış olup gerekli hazırlıklar tamamlandıktan sonra uygulanmaya başlanmıştır. Aşağıda önce deney grubundaki denel işlemlere, daha sonra kontrol grubundaki denel işlemlere yer verilmiştir.

Deney Grubu

Deney grubunda okuma-anlama çalışmalarında işbirlikli öğrenme yöntemlerinden “Birlikte ğrenme” (B) tekniği kullanılmıştır. Bu teknik uygulanırken aşağıdaki adımlar izlenmiştir: (1) Sayma yöntemiyle rastlantısal olarak 4-5’er kişilik gruplar oluşturulmuştur. (2) Grup yeleri aynı masaya oturtulmuştur. (3) Grup yelerine okuyucu, yazıcı, sözcü ve güdüleyici görevleri verilmiştir (Bu roller yapılan işlere göre değişkenlik göstermiştir. Örneğin resim yapıldığında bazen resimleyici görevi de eklenmiştir). (4) ğrencilere ne yapmaları gerektiği açıklanmıştır. (5) Grup yelerinin 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) alışma yaprağı üzerinde grupça çalışma sağlanmıştır. (10) Grupların hazırladıkları yanıtlar sınıfa sunulmuştur.

Yukarıda uygulama aşamaları verilen işbirlikli öğrenme yöntemlerinden “Birlikte ğrenme” 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 ğretmen tarafından uygulanan çalışma yaprakları üzerinde çalışmıştır.

Kontrol Grubu

Dersin başında okuma parçası yüksek sesle öğrencilere okutulmuştur. Birkaç ğrenci okuma parçasını anlatmıştır. Metin ile ilgili olarak, anlamı bilinmeyen sözcükler üzerinde çalışılmıştır. Türkçe okuma parçası ile ilgili ders kitabındaki sorular yanıtlanmıştır. Öğretmen, ğrencilere metnin daha iyi kavranması için Türkçe ders kitabında yer almayan farklı sorular 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 srenin dışında tutulmuştur.

Veri Çözümleme Teknikleri

Veriler SSPS bilgisayar paket programıyla Ortalama (\bar{X}), Standart Sapma (SS), Varyans Çözümlemesi, Kovaryans Çözümlemesi, Benferroni İkili Karşılaştırma ve Scheffé Testi kullanılarak yapılmıştır.

Bulgular ve Yorum

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

İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkileri

Araştırmanın problemini yanıtlamak amacıyla deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin çoktan seçmeli okuduğunu anlama testi ile yazılı yoklama ön ve son ölçümlerine göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları hesaplanmış, grupların Aritmetik Ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için *t*- testi yapılmış, sonuçlar TABLO 1’de özetlenmiştir.

TABLO 1 incelendiğinde, işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim gruplarının ön ölçüm ortalamalarının, hem çoktan seçmeli hem de yazılı yoklama testinde birbirine yakın olduğu görülmektedir. Gruplarda yer alan öğrencilerin çoktan seçmeli ve yazılı yoklama testi ön ölçüm ortalamaları arasında farkın önemli olup olmadığını anlamak için *t*- testi yapılmıştır.

TABLO 1
İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Testi ve Yazılı Yoklama Ön ve Son Ölçümlerine Göre t-testi Sonuçları

Ölçüm	Test	Gruplar	n	\bar{X}	SS	t	p
Ön Ölçüm	Çoktan Seçmeli	İşbirlikli öğrenme	30	11.60	4.24	.65	.51
		Geleneksel öğretim	26	12.38	4.76		
	Yazılı Yoklama	İşbirlikli öğrenme	30	33.91	14.24	.34	.73
		Geleneksel öğretim	26	32.63	13.19		
Son Ölçüm	Çoktan Seçmeli	İşbirlikli öğrenme	30	21.20	4.67	5.13	.00
		Geleneksel öğretim	26	13.84	6.03		
	Yazılı Yoklama	İşbirlikli öğrenme	30	64.18	14.39	4.64	.00
		Geleneksel öğretim	26	43.30	19.14		

n ölçümlere göre işbirlikli öğrenme grubu ile geleneksel ğretim grubu arasındaki fark, çoktan seçmeli okuduğunu anlama testinde de $[t_{(54)}=.65; p<.05]$ yazılı yoklama testinde de önemli değildir $[t_{(54)}=.34; p<.05]$. Elde edilen bulgulara göre, çoktan seçmeli ve yazılı yoklama testinde, işbirlikli öğrenme grubu ve geleneksel ğretim grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin birbirine yakın olduğu grlmektedir.

Son ölçümlere göre işbirlikli öğrenme grubunun ortalamalarının geleneksel ğretim grubu ortalamalarından daha yüksek olduğu grlmektedir. Son lm ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için *t*-testi yapılmıştır.

Son ölçümlere göre işbirlikli öğrenme grubu ile geleneksel ğretim grubu arasındaki fark çoktan seçmeli okuduğunu anlama testinde de $[t_{(54)}=5.13; p>.05]$ yazılı yoklama testinde de önemlidir $[t_{(54)}=4.64; p>.05]$. Sonuç olarak işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerinde geleneksel öğretime göre daha olumlu etkileri olduğu söylenebilir.

İşbirlikli ğrenme ve Geleneksel ğretim Yöntemlerinin ğrencilerin Okuduğunu Anlamaları zerindeki Etkileri ve Cinsiyet

İşbirlikli ğrenme ve geleneksel ğretim yöntemlerinin, öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla gruplardaki kız ve erkek öğrencilerin çoktan seçmeli okuduğunu anlama testi ve yazılı yoklama n ölçümlerine göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları hesaplanmış, sonuçlar TABLO 2’de verilmiştir.

TABLO 2

İşbirlikli ğrenme ve Geleneksel ğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek ğrencilerin çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Testi ve Yazılı Yoklama n ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapmaları

Başarı Testleri	Gruplar		n	\bar{X}	SS
oktan Seçmeli	İşbirlikli ğrenme	Kız	12	12.75	6.00
		Erkek	18	10.83	2.43
	Geleneksel ğretim	Kız	12	13.75	6.06
		Erkek	14	11.21	3.06
Yazılı Yoklama	İşbirlikli ğrenme	Kız	12	41.79	14.60
		Erkek	18	28.66	11.62
	Geleneksel ğretim	Kız	12	35.95	16.83
		Erkek	14	29.78	8.74

TABLO 2 incelendiğinde çoktan seçmeli ve yazılı yoklama testi ön ölçümlerinde kız öğrencilerin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Çoktan seçmeli ve yazılı yoklama testi ön ölçümlerinde de erkek öğrencilerin Standart Sapmalarının da kızlardan düşük olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin kız öğrencilere göre daha homojen bir yapıda olduğu söylenebilir.

Çoktan seçmeli ve yazılı yoklama testinde işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim gruplarının ön ölçüm ortalamaları arasında cinsiyete göre önemli farklılıklar olup olmadığını anlamak için Varyans Çözümlemesi uygulanmıştır. İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin çoktan seçmeli okuduğunu anlama testi ön ölçüm ortalamaları arasındaki farkın önemli olmadığı ($F_{(3,52)}=2.76, p<.05$) saptanmıştır. Yazılı yoklamada ise işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin ön ölçüm ortalamaları arasındaki farkın önemli olduğu ($F_{(3,52)}=2.76, p<.05$) belirlenmiştir. Yazılı yoklamada, Varyans çözümlemesi sonucunda ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffé testi uygulanmıştır. Scheffé testi sonuçları işbirlikli öğrenme grubundaki kız öğrenciler ile işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim grubundaki erkek öğrenciler arasında farkın önemli olduğunu göstermiştir.

İşbirlikli ve geleneksel öğretim grubundaki kız ve erkek öğrencilerin çoktan seçmeli okuduğunu anlama testi son ölçümlerine göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları hesaplanmış, sonuçlar TABLO 3'te verilmiştir.

TABLO 3

İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Testi Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapmaları

Gruplar		n	\bar{X}	SS
İşbirlikli Öğrenme	Kız	12	23.33	4.05
	Erkek	18	19.77	4.60
Geleneksel Öğretim	Kız	12	15.25	6.46
	Erkek	14	12.64	5.58

oktan seçmeli okuduğunu anlama testi son ölçümlerinde işbirlikli öğrenme ve geleneksel ğretim gruplarında kız öğrencilerin ortalaması erkek öğrencilerin ortalamasından daha yüksektir. Bu farkın önemli olup olmadığını anlamak için Varyans zmlemesi uygulanmış son ölçüm ortalamaları arasında önemli farklılıkların olduğu ($F_{(3,52)}=2.76$, $p<.05$) saptanmıştır. Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla uygulanan Scheff testi sonuçlarından, işbirlikli öğrenme grubundaki kız öğrenciler ile geleneksel ğretim grubundaki kız ve erkek öğrenciler; işbirlikli öğrenme grubundaki erkek öğrenciler ile geleneksel ğretim grubundaki erkek öğrenciler arasındaki farkın önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak işbirlikli öğrenmenin hem kız hem de erkek öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerinde geleneksel öğretime göre daha olumlu etkileri olduğu söylenbilir.

Yazılı yoklama n ölçümlerinde kız ve erkek öğrenciler arasında önemli farklılıklar bulunduğu için kız ve erkek öğrencilerin yazılı yoklama n ölçüm ortalamaları dikkate alınarak son ölçüm puanlarının dztilmiş ortalamaları alınmış sonuçları TABLO 4'te verilmiştir. Dztilmiş ortalamalara göre yazılı yoklama son ölçümlerinde her iki grupta yer alan kız öğrencilerin ortalaması, erkek öğrencilerin ortalamasından daha yüksektir.

TABLO 4
İşbirlikli ğrenme ve Geleneksel ğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek ğrencilerin Yazılı Yoklama Son lmlerine Göre Aritmetik Ortalama ve Dztilmiş Ortalama Sonuçları

Gruplar		n	\bar{X}	Dztilmiş Ortalama
İşbirlikli ğrenme	Kız	12	71.29	66.50
	Erkek	18	59.44	61.06
Geleneksel ğretim	Kız	12	48.75	46.27
	Erkek	14	38.64	40.37

Son lm ortalamaları arasındaki farkın cinsiyete göre önemli olup olmadığını anlamak için Kovaryans zmlemesi uygulanmış ve işbirlikli öğrenme grubundaki kız ve erkek öğrenciler ile geleneksel ğretim grubundaki kız ve erkek öğrenciler arasında farkın önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($F_{(3,52)}=2.76$, $p<.05$). Bu farklılığın kaynağını belirlemek, yazılı yoklama n ölçümlerine dayalı olarak Benferroni İkili

Karşılaştırma yapılmış ve işbirlikli öğrenme grubundaki kız öğrenciler ile geleneksel öğretim grubundaki kız ve erkek öğrenciler, işbirlikli öğrenme grubundaki erkek öğrenciler ile geleneksel öğretim grubundaki erkek öğrenciler arasındaki farkın önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yazılı yoklama ön ölçümlerinde işbirlikli öğrenme grubundaki erkek öğrenciler ile kız öğrenciler arasında farklılık olmasına karşın son ölçümlerde bu farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($F_{(3,52)}=2.76, p<.05$).

Sonuç ve Öneriler

İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin Türkçe dersinde okuduğunu anlama üzerinde geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, hem ülkemizde hem de yurtdışında okulöncesi eğitimden yükseköğretime kadar bütün düzeylerde ve çeşitli konu alanlarında yapılmış olan çeşitli araştırma bulgularını desteklemektedir (Açıkgöz, 1990; Açıkgöz, 1991; Armstrong ve Nichols, 1996; Chang ve Meo, 1999; Klingner, Vaughn ve Schumm, 1998; Lampe ve Rooze, 1996; Lazarowitz, Lazarowitz ve Baird, 1994; Özkal, 2000; Sarıtaş, 2000; Sucuoğlu, 2003).

Bu araştırma, yukarıda farklı alanlarda elde edilen sonuçları desteklemenin yanı sıra özellikle, işbirlikli öğrenmenin okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini ortaya koyan araştırmalarla da tutarlılık göstermektedir. Örneğin, Skeans (1991), Steven, Slavin ve Farnis (1991), Chapman (1991), Adams (1995), Doğan (2002), Neubauer (2000), Ghaith (2003a) ve Stevens (2003) tarafından yapılan araştırmalarda işbirlikli öğrenmenin okuduğunu anlama üzerinde, geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

İşbirlikli öğrenmenin öğrencinin okuduğunu anlamaları üzerinde geleneksel yöntemlerden daha etkili olması şaşırtıcı değildir. Çünkü geleneksel sınıfta; a) öğretmenin okuduğunu anlama çalışmalarını derste birkaç öğrenci ile yürüttüğü, b) derse katılan öğrencilerin, metin ile ilgili sorulan soruların yanıtını metinden bulup sözcüğü sözcüğüne aktardığı yani metindeki düşüncelere, temaya ilişkin özgün bir yanıt oluşturulmadığı, c) öğrencilerin sorgulamadığı, eleştirmediği, dersi edilgin bir şekilde izlediği, ç) rutin bir şekilde işlenen okuduğunu anlama çalışmalarında öğrencilerin sıklığı, başka şeylerle ilgilendiği gözlenmiştir. Dolayısıyla okuduğunu anlama çalışmalarında gerçek amacına ulaşamamaktadır

Okuma süreci etkin, zihinsel bir süreçtir. Bu süreçte öğrencinin pasif alıcı durumda dinleyici olarak derste bulunması, kendi zihinsel sürecini harekete geçirmesini zorlaştırmakta ve engellemektedir. Geleneksel ğretim grubunun tersine, işbirlikli öğrenmenin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin tümünün derse katıldığı, hem metinle hem arkadaşlarıyla etkileşimde bulunduğu, metindeki bilgiler üzerinde düşündüğü, kıyaslamalar yaptığı, sorguladığı, çıkarımlarda bulunup metindeki bilgileri sentezlediği, yeniden ürettiği hatta hangi öğretimsel iş ile dersi işlemek istediğine kendi karar verdiği ve büyük bir zevkle bu işleri yaptıkları gözlenmiştir. Ayrıca işbirlikli öğrenme grubunda birlikte çalışan öğrenciler, sadece “okuma ve anlama” çalışmalarını değil anadil öğretiminin temelini oluşturan “dinleme,” “yazma” ve “konuşma” becerilerinin tümünü gerçekleştirmeyi sağlayacak kazanımlar elde edebilmektedirler. Yapılan bu araştırmada da bu nedenlerden dolayı işbirlikli öğrenme yöntemi geleneksel öğretimin uygulandığı gruba göre okuduğunu anlamada daha başarılı olmuştur.

İşbirlikli ğrenme, okuduğunu anlamadaki cinsiyete dayalı farklılıkları ortadan kaldırmıştır. Bu sonuç Wilson (1991) tarafından yapılan araştırma sonucu ile tutarlılık göstermektedir. Wilson’un yaptığı çalışmada da işbirlikli öğrenme grubundaki kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında farklılığa rastlanmamıştır.

Alanyazında yer alan diğer çalışmalar genelde erkek öğrencilerin matematikte (Bielinski ve Davison, 1998; Marsh ve Yeung, 1998) kız öğrencilerin ise okuduğunu anlamada (Brantmeier, 2000; Phakiti, 2003) ve genel olarak eğitimsel süreçte daha başarılı olduklarını (Lee, 2000; Moss, 2000; Schueller, 1999) göstermektedir. Araştırmacılar, kız ğrencilerinin genelde daha başarılı olmasını aslında öğretmenlerin çoğunun kadın olmasına ve erkek öğrencilerin okulda ve derslerde daha hareketli, aktif, dikkatsiz ve daha fazla sorun çıkarmalarına bağlamaktadırlar. Cinsiyetler arasındaki farklılığın da öğretmenlerin inanışlarının ve beklentilerinin sonucu olduğunu belirtmektedirler (Legge, 1994; Shaywitz, 2003).

Uzun yıllar boyunca beklentiler doğrultusunda yetiştirilen öğrencilerin bu beklentileri doğrulayacak davranışlar göstermeleri doğal bir sonuçtur. Öğretmenlerin işbirlikli öğrenme sınıflarında beklenti geliştirip, başarı beklentisinin yüksek olduğu birkaç ğrenci ile dersi işlemesi olanaksızdır. Ancak geleneksel öğretimin yapıldığı sınıflarda öğretmenlerin beklentilerini yansıtmaları kaçınılmazdır (Kılıç-Güngör, 2003). Bu araştırmanın sonucu kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini eşit şekilde

artırılması için geleneksel öğretimin dışına çıkmamız gerektiğini kanıtlamaktadır. Özellikle okuduğunu anlamının 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. Zaten Türkiye’de okuduğunu anlama genel bir sorundur. Bu nedenle kız ve erkek öğrencilerimizin okuduğunu anlamalarının, işbirlikli öğrenme yöntemini kullanarak eşit derecede artırılması gerektiği görölmektedir.

Effects of Cooperative Learning and Traditional Methods on Reading Comprehension and Its Relationship with Gender

Arzu Güngör, PhD.

Kamile n Açıkgöz, Prof.

Dokuz Eylül Üniversitesi, Eēitim Fakültesi

Abstract

The purpose of this research is to study the effects of cooperative learning and traditional methods elementary school students' reading comprehension and the student gender. The pre- and post- test experimental design with control group was employed for the research. "Learning Together" technique was used in the experimental group and the traditional teaching methods in the control group. The data of the research was collected through Reading Comprehension Tests (Multiple Choice and Essays). Mean, Standard Deviation, t-test, Correlation, Analysis of Variance, Analysis of Covariance, Benferroni Pairwise Comparisons and Scheffee test were utilized in data analyses. Research results indicate that cooperative learning method is more effective than traditional methods on reading comprehension. In addition, it has been found out that cooperative learning eliminates the gender differences in reading comprehension.

Key Words: *Reading comprehension, cooperative learning and gender*

Summary

Reading has been one of the most important ways of getting information. Particularly, in the new millennium of industry, reading and reading comprehension will be the most important steps to information production and reproduction (Altunay, 2000). Reading is not merely seeing the words or the sentences. Some cognitive activities must take place beyond seeing for comprehension. Achievement in reading comprehension, which is one of the fundamental objectives of the Turkish language course and which is important not only in students' education process but also in social life, varies significantly in terms of gender. According to most research, female students are more successful than male students (Brantmeier, 2000; Moss, 2000; Phakiti, 2003; Rothman, 2002).

Cooperative learning method is an alternative to reach the actual goals of reading comprehension activities and to diminish the differences in the levels of reading comprehension due to gender. Cooperative learning is considered to increase the achievement in school, improve the students cognitively, socially and emotionally and, therefore, improve the quality of their life in the future (Açıkgöz, 2002). Cooperative learning has been proved to be effective on reading comprehension as well as many other subject matters because cooperative learning makes up one of the most important component of the instruction of reading comprehension programs (Fielding & Pearson, 1999).

However, since the research into the effects of cooperative learning on primary school students' reading comprehension is very little and there is not any research into the relationship of these effects with gender, it has been thought that research needs to be done in this area.

The purpose of this research is to study the effects of cooperative learning and traditional methods elementary school students' reading comprehension and the student gender.

Method

The model of the research: The pre- and post- test experimental design with control group was employed for the research. The Cooperative learning technique "Learning Together" was used in the experimental group and the traditional teaching methods in the control group

Participants: 56 students (experimental group: 12 females and 18 males, control group: 12 females and 14 males).

Data Collection: The data of the research were collected through Reading Comprehension Tests (Multiple Choice and Essays).

The process: The experiment lasted for 30 hours. The same reading comprehension passages were in both the Cooperative Learning and the Traditional Instruction groups. After the preparations had been made, the applications began.

The cooperative learning technique "Learning Together" was used with the experimental group. The "Learning Together" technique was used along with such instructional tasks as illustrating, story tree, drawing conclusions, generating slogans, story completion, listing what has been learnt, summarizing, making posters, writing poems, writing lyrics to songs and making questions.

Data Analysis: Mean, Standard Deviation, *t* test, Correlation, Analysis of Variance, Analysis of Covariance, Benferroni Pairwise Comparisons and Scheffé tests were utilized in data analyses.

Results and Discussion

Cooperative learning was found to be more effective on students' achievement in reading comprehension in the Turkish language course than the traditional teaching method. It is not surprising that cooperative learning is more effective than traditional methods on the students' achievement in reading comprehension because in the traditional class a) the teacher conducts the reading comprehension activities with only a few students, b) the students answer the questions about the reading passages reciting word-for-word extracts, and they do not produce original answers about the ideas and the themes in the passages, c) the students do not question or criticize ideas but only follow lessons in a passive manner, d) the students feel bored in the monotonously conducted reading comprehension activities. Therefore, the reading comprehension activities do not lead to the desired objectives.

Reading is an active cognitive process. When the student only listens passively as a passive receiver, she/he has difficulty igniting her/his own cognitive processes. Unlike the traditional instruction group, all the students in the cooperative learning group participated in the activities, interacted with the texts and their peers, thought about information in the passages, made comparisons, questioned the ideas in the passages, made inferences,

synthesized and reproduced the information in the passages, even made such decisions as which instructional task would be more suitable for her/his learning and stated that they were pleased with what they were doing. In addition, the students made gains not only in “reading and understanding” but also in “listening”, “writing” and “speaking”, which form the basis for mother tongue instruction. Therefore, cooperative learning technique has proved to be more successful than the traditional method in teaching reading comprehension.

Cooperative learning has eradicated the gender-based differences in reading comprehension. This result is consistent with that of Wilson (1991). In the research conducted by Wilson, no differences were observed between the female or male students in the cooperative learning group. Other studies in the literature have also proved that female students are more successful in reading comprehension (Brantmeier, 2000; Phakiti, 2003). The researchers think that the reason why female students are more successful is that their teachers are also females and that the male students move around a lot, more careless and more trouble-making. They think that the gender-based differences occur as a result of teachers’ beliefs and expectations (Legge, 1994; Shaywitz, 2003).

It is a natural result that the students educated according to expectations will display behaviors in line with those expectations. It is impossible for the teachers to develop higher expectations for only a few students and do the activities with only those students. However, it is inevitable for the teachers to reflect their expectations in traditional classrooms (Kılıç-Güngör, 2003). This research has proved that it is essential to go beyond the limits of traditional instruction methods in order for the teachers to improve both the female and male students’ achievement in reading comprehension levels equally. When the fact that reading comprehension affects the achievement in all other subject matters is taken into consideration, cooperative learning method, which has positive impact on the students’ affective and cognitive outcomes, must be employed more in order to solve the related problems.

Kaynakça

Açıkgöz, K. Ü. (1990). İşbirliğine dayalı öğrenme ve geleneksel öğretimin üniversite öğrencilerinin akademik başarısı, hatırd tutuma düzeyleri ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkileri. Ankara üniversitesi *Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Birinci Kongresi* Ankara: 24-28 Eylül 1990, Bildiriler I, Eğitim Teknolojisi MEB, 1993, Ankara. ss: 187-200

- Açıkgöz, K. . (1991). Cooperative, competitive and traditional activities in foreign language achievement and retention. Paper Presented at *TESOL 25th Annual Convention and Exposition*. New York: March 24-28.
- Açıkgöz, K. . (2002). *Aktif ğrenme*. Izmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, . K. (2003). *Etkili ğrenme ve ğretme*. Izmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan Yayınları.
- Adams, J. M. (1980). Failures to comprehend and levels of processing in 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.
- Adams, E. T. (1995). *The effects of cooperative learning on the achievement and self-esteem levels of students in the inclusive classroom*. Wayne State Üniversitesi. Doktora tezi.
- Akça, G. (2002). Hikaye haritası yönteminin ilköğretim 4. sınıf ğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri üzerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aksakal, . D. (2002). İşbirlikli ğrenme yönteminin anadil (Türkçe) eğitimine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Izmir.
- Altunay, U. (2000). n örgütleyiciler ve ğrenci tutumlarının ingilizce ironik metinlerin anlaşılması üzerine etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Izmir.
- Anılan, H. (1998). Beşinci sınıf ğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisiyle ilgili hedef davranışların gerekleşme düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Armstrong, S. D. (1997). *The effect of student team achivement divisions cooperative learning technique on upper secondray social studies students' academic achivement and attitude towards social studies class*. Southern Mississipp Üniversitesi. Doktora tezi.
- Bielinski, J. ve Davidson, M. L. (1998). Gender differences by item difficulty interactions in multiple-choice Mathematics items. *American Educational Research Journal*. 35,3, 455-76.
- Brantmeier, C. A. (2000). *The reationship between readers' gender, passage content, comprehension and strategy use in reading Spanish as a second language*. Doktora tezi. Indiana Üniversitesi.

- Chang, H. R. ve Ledarman, G. N. (1994). The effect of levels of cooperation within physical laboratory on physical achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 2, 167-181.
- Chapman (1991). *The effects of cooperative team learning on student achievement in verbal learning strategies (group dynamics)*. Yüksek lisans tezi. Alabama Üniversitesi.
- Çelikçi, S. (2000). İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde gösteri yönteminin etkililiğinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Doğan, B. (2002). Strateji öğretiminin işbirlikli ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırda tutuma üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Fielding, G. L. ve Pearson, P. D. (1999). Reading comprehension: What works. *Teaching for Understanding*, 51, 5.
- Good, L. T. ve Findley, J. M. (1985). Sex role expectations and achievement. Bulunduğu Eser: J.B.Dusek, V.C.Hall ve W.T. Meyer (Ed). *Teacher expectancies*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Ghaith, G. M. (2003). Effects of the learning together model of cooperative learning on English as a foreign language reading achievement, academic self-esteem, and feelings of school alienation. *Bilingual Research Journal*. 27,3.
- Guither, L. R. (2001). Coop-dis-Q: A reading comprehension strategy. *Intervention in School & Clinic*, 36, 4, 217-221.
- Gündemir, Y. (2002). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimlerinin ölçülmesi. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. England: Longman.
- Jacobs, M. G. ve Hall, S. (2002). *Implementing cooperative learning*. Bulunduğu Eser: Richards, J. C. ve Renandya, W. A. (Ed.), *Methodology in Language Teaching, An Anthology of Current Practicice*, Cambridge: Cambridge Üniversitesi Press, s. 49-52.

- Lazarowitz, R., Lazarowitz, R. H. ve Baird, J. H. (1994). Learning science in a cooperative setting: Academic and achievement and affective outcomes. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 10, 1121-1131.
- Lee, D. S. (2000). *Gender differences in academic achievement and ability: A longitudinal study strategies of European students*. Doktora tezi. Bryn Mawr.
- Legge, J. M. (1994). *The interrelationship among and the gender effects of parental expectation, children's perceptions of parental expectation, children's attitudes toward reading, children's self-concepts as readers and children's reading comprehension*. Yüksek lisans tezi. Newfoundland Memorial Üniversitesi.
- Karadaĝ, M. (2001). *Kuram yntem baĝlamında yazılı szl anlatım*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Kılıç-Güngör, A. (2000). ĝretmen beklentileri ve sınıf ii iletişim. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kılıç-Güngör, A. (2003). ĝretmen beklentileri ve aktif ĝrenme. *oluk ocuk Dergisi*, 31.
- Klingner, K. J., Vaughn, S., Schumm, S. J. (1998). Collaborative Strategic Reading During Social Studies in Heterogeneous Fourth-Grade Classroom. *The Elementary Journal*. 99, No.1.
- Kudek, A. L. ve Sinclair, R. J. (2001). Predicting reading and mathematics achievement in fourth-grade children from kindergarten readiness scores. *Journal of Education Psychology*, 93, 3, 451-455.
- Kk, S. (1998). Őehirleřmenin İlkĝretim 6. Sınıf ĝrencilerinin okuma-anlama becerisine etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Lampe, J. R. ve Rooze, G. E. (1996). Effects of cooperative learning among hispanic students in elementary Social Studies. *Journal of Educational Research*, 89, 3, 187-201.
- Luma, S. (2002). İlkĝretim okulu yedinci sınıf ĝrencilerinin okuma beceri ve alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik uygulamalı bir araştırma. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara
- Marsh, W. H. ve Yeung, A. S. (1998). Longitudinal structural equation models of academic concept and achievement: Gender differences in the development of math and english constructs. *American Educational Research Journal*. 35, 4, 705-38

- Moss, G. (2000). Raising boys' attainment in reading some principles for intervention, *Reading*. Published by Blackwell publishers.
- Neubauer, M. (2000). Cooperative learning and reading comprehension. <http://www.teachreach.org/maureen.html>.
- Özkal, N. (2000). İşbirlikli öğrenmenin sosyal bilgilere ilişkin benlik kavramı, tutumlar ve akademik başarı üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özışık, (1997). İlköğretim 6. Sınıflarda Türkçe öğretiminde yeni teknikler kullanarak metin anlamayı geliştirme. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Öztürk, B. ve Koç, G. (2001). Öğretmen beklentileri ve öğrenci üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 27. Ankara: Pegem Yayınları. s. 359-395.
- Phakiti, A. (2003). A closer at gender and strategy use in L2 reading. *Language Learning*. 53, 4, 649-703.
- Pomerantz, E.M., Altermatt, E. R. ve Saxon, L. J. (2002). Making the grade but feeling distressed: Gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of Education Psychology*, 94, 2, 396-404.
- Rothman, S. (2002). Achievement in literacy and numeracy by Australian 14 year-olds, 1975-1998. *LSAY Research Report Number*, 29.
- Ruddell, R. B. (2002). Becoming an effective literacy teacher. *Teaching children to read and write: Becoming an effective literacy teacher*. London: Allyn & Bacon.
- Sancı, D. (2002). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin toplumsal, ekonomik ve kültürel durumlarının okuma motivasyonlarına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Shaywitz, S. (2003). Reconize boys' differences. <http://search.epnet.com>.
- Skeans, S. E. (1991). *The effects of cooperative integrated reading and composition, fidelity of implementation, and teacher concerns on student achievement (integrated language arts)*. Doktora tezi. Teksas A&M Üniversitesi.
- 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.

- Stevens, J. R. (2003). Student team reading and writing: A cooperative learning approach to middle school literacy instruction. *Educational Research and Evaluation*. 9,2, 137-160.
- Sucuoğlu, H. (2003). İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Ykleme, Edim ve Strateji Kullanımları zerindeki Etkileri ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim rntleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Tekin, H. (1980). *Okuduğunu anlama gücü ile yazılı anlatım becerisini geliştirme yönünden okullarımızdaki Türkçe ğretimi*. Ankara: Mars Matbası.
- Tuncel, B. (1992). Okuma-anlama başarısı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Türkmen, B. D. (2001). Eğitim teknolojisi kullanımının okuduğunu anlama becerisine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Wilson, S. R. L. (1991). *The effects of cooperative learning on reading comprehension*. Southern Mississippi Üniversitesi. Doktora tezi.
- Worthy, J., Turner, M. ve Moorman, M. (1998). The precarious place of self-selected reading. *Language Arts*, 75, 4.
- www.muskingum.edu/cal/database/reading.html. Alındı, 10.01.2005.
- Yaman, B. (1999). Birleştirilmiş kubaşık okuma ve yazma tekniğinin temel eğitim beşinci sınıf ğrencilerinin Türkçe derslerinde okuduğunu ve dinlediğini anlamaya yönelik akademik başarıları ile Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. ukurova Üniversitesi, Adana.

İletişim/Address:

Arzu Güngör
Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü Buca / İZMİR
E-posta: arzu.gungor@deu.edu.tr