



**6. SINIF YABANCI DİL (İNGİLİZCE) DERSİNDE İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN
ÖĞRENCİLERİN SÖZCÜK DAĞARCIKLARINI GELİŞTİRMELERİNE VE DERSE
YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ¹**

Güngör KİL*

Doç. Dr. Harun ŞAHİN**

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, İngilizce dersinde öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirmelerinde ve derse yönelik tutumlarında işbirlikli öğrenme yönteminin öğretmen merkezli yöntemlerden Düz Anlatım yöntemine göre etkili olup olmadığını ortaya koymaktır. Çalışma ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel modele göre yürütülmüştür.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim öğretim yılı Bahar döneminde Burdur ilinin Bucak ilçesindeki bir ortaokulda öğrenim gören iki şube 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Sınıflardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak şans yolu ile atanmıştır. Deney grubunda İşbirlikli Öğrenme tekniklerinden Birleştirme I (Jigsaw I) tekniği uygulanılarak ders işlenirken kontrol grubunda Düz anlatım yöntemi ile ders işlenmiştir.

Araştırmanın verileri, öğrencilerin akademik başarılarını saptamak amacıyla 37 soruluk "Sözcük Öğrenimine İlişkin Başarı Testi" ve öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik 30 maddelik "İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Başarı testinin KR-20 güvenirlik katsayısı 0,88 olarak bulunmuştur. Veriler SPSS 22 paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Verilerin normallik dağılımı Shapiro-Wilk Testi ile hesaplanmıştır. Bağımsız iki grubun verileri normal dağılım gösteriyorsa Bağımsız Gruplar t-Testi, normal dağılım göstermiyorsa Mann Whitney- U Testi ile analiz edilmiştir. Aynı grubun ön test-son test karşılaştırmasında normal dağılım gösteren veriler İlişkili Örneklem t-Testi ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda, başarı testi ile ilgili analizlere göre uygulamalar sonrasında her iki grup öğrencilerinin başarılarının istatistiksel olarak anlamlı şekilde arttığı görülmüştür. Ayrıca iki grubun ön test-son test fark puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum işbirlikli öğrenme yönteminin düz anlatım yöntemine göre öğrencilerin akademik başarılarını artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmada uygulanan tutum ölçeğinden elde edilen verilerin analizinde, her iki gruptaki öğrencilerin ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Aynı zamanda her iki grup öğrencilerinin ön test-son test fark puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Nitekim, öğrencilerin İngilizce sözcük öğrenmelerinde İşbirlikli Öğrenme yöntemi ve düz anlatım yönteminin öğrencilerin tutumlarında benzer etkiye sahip oldukları görülmüştür.

¹ Bu çalışma, "6. Sınıf Yabancı Dil (İngilizce) Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Sözcük Dağarcıklarını Geliştirmelerine ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

* Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, gungor.kill@gmail.com, Orcid ID: 0000-0002-1868-5111

** Akdeniz Ün. Eğitim Fakültesi, harunsahin@akdeniz.edu.tr, Orcid ID: 0000-0001-8502-4711

Bu bağlamda, İngilizce sözcük öğretiminde İşbirlikli Öğrenme yöntemi ve Birleştirme I tekniğinin kullanılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Birleştirme Tekniği; İngilizce; İşbirlikli Öğrenme; Sözcük Öğretimi

**THE EFFECTS OF THE COOPERATIVE LEARNING METHOD ON STUDENTS'
VOCABULARY LEARNING AND THEIR ATTITUDES TOWARDS LESSON IN 6TH GRADE
FOREIGN LANGUAGE (ENGLISH) CLASS**

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the effects of cooperative learning method on developing students' English vocabulary knowledge and their attitudes towards lesson by comparing with the lecture method which is one of the teacher centred methods. The research has been carried out by using pre test- post test quasi experimental model and cooperative learning method has been compared with traditional teaching method.

The study group of this reseach consists of two classes of sixth grade students (n=48) who study in a secondary school in Bucak district of Burdur Province. One of the classes has been chosen as experiment group and the other has been chosen as control group randomly. In teaching process; while as one of the cooperative learning techniques Jigsaw I has been used in experiment group, lecture method has been used in control group.

Data of the study has been gathered by "Vocabulary Knowledge Achievement Test" which consists of 37 items to determine the academic achievement of students and "Attitude Scale Towards English Lesson" to determine attitudes of students towards English lesson. The KR-20 reliability coefficient of the achievement test is 0,88. The obtained data has been analyzed by using SPSS 24.0 (Statistical Package for the Social Sciences) software. In calculating normality variance of the data, Shapiro- Wilk Test has been used. If data of two independent groups has normal variance, it is analyzed by using Independent Groups t-Test. If data of two independent groups has not normal variance, it is analyzed by using Mann Whitney-U Test. On the other hand if data has normal variance, dependent samples t-Test is used in comparison of pre test-post test scores of one group.

According to the analyses of the achievement test, academic achievement of both experiment and control groups increased significantly. As well, it was seen that students in experiment group were more successful than students in control group after pre test-post test difference scores of groups had been compared. So, it shows that cooperative learning (Jigsaw I) is more effective than lecture method in terms of increasing academic achievement of students.

In accordance with the analyses of data obtained from attitude scale, it was found that there was not a statistically significant difference between the pre test-post test scores of students in both groups. At the same time, a statistically significant difference wasn't found between the pre test-post test difference scores of students in both groups. Thus, it was seen that in the learning process of English vocabulary, cooperative learning and lecture method have similar effects on students' attitudes.

In this sense, cooperative learning method and Jigsaw I technique are suggested to be used.

Keywords: Cooperative Learning; English; Jigsaw Technique; Teaching Vocabulary

Giriş

Dil en genel tanımıyla, bireylerin duygu ve düşüncelerini ifade etmek için kelimeler ve işaretleri kullandıkları bir anlatım aracıdır (Türk Dil Kurumu, 2018). Buna göre dil, toplumların kültürel değerlerini sonraki nesillere aktarma konusunda önemli bir

olgudur (Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014). Bu olgu olmadan insanların çeşitli ve karmaşık düşüncelerini, hislerini ve duygularını ifade edebilmeleri hayal edilemez bir durumdur (Suparsa, Mantra ve Widiastuti, 2017). Nitekim dil, faydaları öğrenenler tarafından kavranarak sistemli bir eğitimle ve bireylerin öğrenmeye karşı isteklilik göstermeleriyle başarılı bir şekilde öğrenilebilir (Soyupek, 2007).

Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle birlikte artan iletişimin yabancı dil öğrenmeyi ayrıcalık olmaktan çıkartarak bir ihtiyaç haline getirdiği söylenebilir (Şahin ve Kil, 2018; Haznedar, 2010; Gömlüksiz ve Elaldı, 2011). Çok iyi seviyede yabancı dil bilgisine sahip olmak -alışıl gelmişin aksine- sadece iş başvurularında özgeçmişlere yazılan bir özellik olmamakla birlikte, ülkelerin ekonomik ve kültürel anlamda gelişmişlik düzeylerinin göstergesi haline gelmiştir (Koru ve Akesson, 2011). Bu yüzden uluslararası iletişim aracı olan yabancı dil büyük önem kazanarak (Batdı, 2010) öğrenen ve öğreten herkes tarafından iletişimin sağlanmasında kullanılan bir araç olarak görülmelidir (Paker, 2012). Çünkü yabancı dil; insanların çevreyi algılamalarını, farklılıklara karşı hoşgörülü olmalarını sağlar. Böylece kişi; kendi benliğini, rolünü ve değerini daha iyi anlayabilir ve üretici düşünmeyi öğrenir (Hisar, 2006).Günümüzde kültürlerarası iletişimin vazgeçilmez bir parçası olarak düşünülen yabancı dil'i öğrenme ile ilgili de çeşitli zorluklar yaşandığı söylenebilir. Yaşanan bu zorluklar kişiden kişiye farklı adlandırılrsa da bu zorlukların birçoğunun temelinde yabancı dildeki dört temel becerinin (okuma, yazma, dinleme, konuşma) de gerçekleşebilmesi için olmazsa olmazlardan olan sözcüklerin yattığı söylenebilir. Bu bağlamda ülkemizde yabancı dildeki sözcükler, öğrenciler tarafından uzun zaman harcanarak ezberlenmeye çalışılmakta ve sözcüklerin öğrenilmesinde sıkıntılar yaşanmaktadır (Şahin ve Kil, 2018). İçinde bulunulan çağın eğitim anlayışında ve uygulamalarında, öğretmenin öğretme – öğrenme yaşantısı düzenleme sürecinde, öğretim yöntemlerinden en etkili olanını seçmesi ve kullanmasına yönelik sorumlulukları artmıştır (Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan, 2015). Bu bağlamda, yabancı dilde sözcük öğretiminde de çeşitli öğretim-öğrenme yöntemleri kullanılabilir. Nitekim kullanılan bu yöntemlerden, öğrencilerin birbirleriyle iletişimlerine fırsat sunmayan düz anlatım yöntemi, öğrencilerin yabancı dil öğrenmede istenilen düzeye gelmelerini sağlayamamıştır. Bu nedenle eğitimciler bireyi akademik ve sosyal yönden öğrenmeyi artıran yaklaşım, yöntem ve tekniklere yönelmişlerdir. İşbirlikli öğrenme yöntemi de, öğrencilere akademik ve sosyal açılardan etkileşimli öğrenme yaşantıları sunduğu için onların daha iyi öğrenmelerine yardımcı olan yöntemlerdendir (Efe, Hevedanlı, Ketani, Çakmak ve Efe, 2008).

Dewey ve Vygotsky'nin felsefesine dayanan ve Slavin tarafından geliştirilen işbirlikli öğrenme yöntemi (Sönmez, 2008) farklı kişiler tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır (Batdı, 2013). İşbirlikli öğrenme, basit olarak; öğrencilerin birbirlerine yardım ederek işbirliği içinde öğrenmelerini gerçekleştirme süreci olarak tanımlanabilir (Açıkgöz, 2014). Bu bağlamda öğrencilerin birbirlerine yardım etmeleriyle oluşan olumlu grup iletişimi sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin öğrenmelerinin yanı sıra sosyal gelişimlerine ve motivasyonlarına da büyük katkı sağladığı söylenebilir. Johnson ve Johnson (1994, 1999)'a göre işbirlikli öğrenme en üst seviyede öğrenmeyi gerçekleştirmek için farklı yeteneklere sahip öğrencilerin küçük gruplarda çalışarak ortak bir hedefe ulaşmalarıdır (akt. Efe, Hevedanlı, Ketani, Çakmak ve Efe, 2008).

Bir yabancı dilde sözcüklerin öğrenilmesinde karşılaşılan problemlerin giderilmesinde ve aynı zamanda sözcüklerin uzun süreli belleğe kalıcı olarak yerleştirilmesinde kullanılabilecek işbirlikli öğrenme yöntemine bağlı birçok teknik bulunmaktadır. Bu tekniklerin hepsinin ortak amacının öğrencilerin yardımlaşarak birbirlerinin öğrenmelerine katkı sağlamak olduğu söylenebilir. İşbirlikli öğrenme tekniklerinden Birleştirme-I (Jigsaw-I) tekniğinin de yabancı dilde sözcük öğretiminde kullanılabilecek önemli tekniklerden bir tanesi olduğu düşünülmektedir.

Birleştirme-I tekniği öğrencileri öğretmenin etrafında gruplamaktan ziyade birbirleriyle iletişim içinde olacakları küçük gruplara ayıran çağdaş bir öğrenme tekniğidir. Bu tekniğin uygulanma sürecinde her öğrenciye çalışması için aynı konunun bir parçası verilir (Aranson, Blaney, Stephan, Sikes & Snapp, 1978). Aynı parçaya sahip öğrenciler uzman gruplarında bir araya gelerek konuyu tartışır ve birbirlerine öğretmek için tekrar kendi gruplarına döner ve bildiklerini arkadaşlarına öğretirler (Açıkgöz, 2014). Öğrencilerin çalışması bittikten sonra yapbozun parçaları gibi, büyük resme ulaşmak için çalıştıkları konuları birleştirirler (Aranson vd., 1978). Böylece öğrenciler hem öğrenen hem öğretken konumunda olduğu için birbirlerine ihtiyaç duyarlar ve birbirleriyle yarış içinde olma eğilimleri azalarak daha çok dayanışma içinde olurlar (Açıkgöz, 2014).

Bu çalışma ile, 6. Sınıf yabancı dil (İngilizce) dersinde öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirmelerinde ve derse yönelik tutumlarında işbirlikli öğrenme yönteminin (Birleştirme-I) düz anlatım yöntemine göre etkili olup olmadığının ortaya konulması amaçlanmıştır. Nitekim bu araştırmanın, İngilizce dersinde öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirmede yaşadıkları sorunların azaltılmasına ve öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirmelerine yardımcı olacağı söylenebilir. İngilizce öğretmenlerinin sözcük öğrenme sürecinde Birleştirme-I tekniğini kullanarak öğrencilerine daha verimli öğretme-öğrenme yaşantısı düzenleyebileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma ile öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasının yanı sıra daha eğlenceli bir öğrenme-öğretme yaşantısı oluşturularak öğrencilerin motivasyonlarının artmasına ve derse yönelik olumlu tutum sergilemelerine yardımcı olacağı ve alana katkı getireceği düşünülmektedir.

Problem Cümlesi

Yabancı dil (İngilizce) öğretiminde, sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik işbirlikli öğrenme yöntemine bağlı tekniklerden Birleştirme-I tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi var mıdır?

Alt problemler

Yabancı dilde sözcük öğretiminde Birleştirme-I tekniğinin kullanımının öğrencilerin akademik başarılarında ve derse yönelik tutumlarında;

1.

ney grubu öğrencilerinin akademik başarı testi ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

D

2.

ontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

K

3. D
ney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi ön test-son test fark (Erişi) puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. D
ney grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. K
ontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. D
ney ve kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum ön test-son test fark (Erişi) puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Bu araştırmada deneysel modellerden yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel model, araştırmacının denekleri rastgele atayamadığı durumlarda sıklıkla kullanılan bir modeldir (Gribbons ve Herman, 1997). Bu model, hazır grupların ikisinin belli değişkenler üzerinde eşleştirilmeye çalışılmasıyla deneyin uygulandığı bir modeldir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Deneysel çalışmada laboratuvar ortamında fiziksel düzenleme gerektirmeden dışsal değişkenler kontrol edilebilir. Bunun aksine yarı deneysel çalışma, deneklerin rastgele atanmasına olanak vermeyen bir çalışma türü olmasına rağmen bu çalışmada da deney uygulayıcısı belirli oranda deneyi kontrol edebilir. Örneğin yarı deneysel bir çalışmada deneyi uygulayan kişi, hangi grupların karşılaştırılacağını ve hangi zaman diliminde nasıl bir yaşantı gerçekleştirileceğini seçerek programlayabilir (Shadish, Cook ve Campbell, 2002). Araştırmacı var olan gruplardan araştırmaya uygunluğuna göre rastgele iki tanesini seçebilir (Millsap ve Olivares, 2009). Yani Denk olmayan ön test- son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır.

Katılımcılar

2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Burdur ilinin Bucak ilçesinde bir ortaokulda iki şube altıncı sınıf öğrencisi katılımcı olarak seçilmiştir. Okuldaki beş şube arasından biri kontrol diğeri deney grubu olarak belirlenmiştir. Bu gruplar aynı zamanda İngilizce öğretmeni olan araştırmacı tarafından deney ve kontrol grubu olarak rastgele atanmışlardır. Araştırmada yer alan öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmada Yer Alan Öğrenciler

Gruplar	Öğrenci Sayısı	Kız Öğrenci Sayısı	Erkek Öğrenci Sayısı	Öğretim Yöntemi	Çok Başarılı Öğrenci Sayısı	Başarılı Öğrenci Sayısı	Orta Düzeyde Başarılı Öğrenci Sayısı	Başarı Seviyesi Düşük Öğrenci Sayısı
Kontrol Grubu	24	10	14	Düz Anlatım	16	4	4	0

Deney Grubu	24	12	12	İşbirlikli Öğrenme	14	8	2	0
-------------	----	----	----	--------------------	----	---	---	---

Tablo 1’de görüldüğü gibi, çalışmada deney ve kontrol grubu olmak üzere toplam 48 öğrenci yer almıştır. Çalışmaya katılan 48 öğrencinin 22’si kız, 26’sı erkektir. Deney ve kontrol grupları 24’er öğrenciden oluşmaktadır. Deney ve kontrol grubu olarak atanan her iki şubedeki öğrencilerin de birbirine yakın İngilizce seviyesine ve aile yapısına sahip oldukları düşünülmektedir.

Veri toplama araçları

Bu araştırmada “ Saving The Planet” ve “Democracy” üniteleri sözcük öğretimine yönelik başarı testi ve “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Başarı testi

Başarı testi, uygulamaya başlamadan önce grupların ön bilgilerinin birbirine denk olup olmadığını ölçmek için ön test olarak, uygulama sonrası İşbirlikli Öğrenme destekli Birleştirme-I (Jigsaw-I) tekniği kullanılarak oluşturulan etkinliklere dayalı öğrenmenin etkililiğini, bu bağlamda öğrenci başarısına etkisini, deney ve kontrol gruplarının son test başarı puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için son test olarak kullanılmıştır. Başarı testi aynı zamanda öğretmen olan araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Uygulamanın yürütüleceği dokuzuncu ve onuncu üniteler olan “Saving The Planet” ve “Democracy” üniteleri birlikte ele alınmış ve ayrıntılı bir biçimde incelenmiştir.

Başarı testi oluştururken öncelikle üzerinde çalışma yapılacak altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programı incelenerek hedef ve kazanımlar saptanmıştır. Soruların hazırlanması esnasında ünitelerdeki sözcüklerden kazanımlara daha fazla hizmet edenlerin seçilmesine dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda hedef ve kazanımlara uygun 58 soruluk madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu uzman görüşü alınarak ön incelemesi yapılmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Yapılan düzenlemeler neticesinde testin güvenilirlik ve ayırt edicilik düzeyini ölçmek için 46 maddelik ön deneme formu oluşturulmuştur. 46 maddelik ön deneme formu bir önceki yıl bu üniteleri görmüş olan ve araştırmaya dâhil olmayan 117 yedinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilerden bütün soruları yanıtlamaları istenerek yeterli süre verilmiştir. Yapılan pilot uygulama sonunda elde edilen veriler TAP 6 (Test Analyses Programme 6) istatistik programında “Cronbach’s Alpha” formülünden yararlanılarak analiz edilmiş ve her bir maddenin madde güçlük indeksi, madde ayırıcılık indeksi ve testin iç-tutarlılık güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Bir testin iç tutarlılık güvenilirliği testin bir kez uygulanmasıyla incelenir ve güvenilirlik katsayısı “0” ile “+1” arasında değişmektedir (Ercan ve Kan, 2004). Güvenirlik uygulaması sonrasında ölçekteki ayırıcılık ve güçlük indeksi düşük olan 6, 8, 12, 14, 18, 29, 34, 35 ve 41 numaralı maddeler testten çıkartılmıştır. Madde güçlük indeksleri 0.50’ye yakın olan ve madde ayırıcılık indeksleri ise sadece 3 madde için (7, 13 ve 19. Madde) 0,22- 0,24 arasında diğerleri 0.25’in üzerinde olan maddeler nihai teste dâhil edilmiştir. Eğer madde ayırıcılık indeksleri 0,30’un altındaki maddeler testten çıkarılırsa testin kapsam geçerliliği düşeceğinden bu üç madde testten çıkartılmamıştır. Çünkü 0,20-0,29 arasındaki

maddeler testin kapsam geçerliliğinin düşeceği zorunlu durumlarda teste dâhil edilebilir (Yurdabakan, 2008, s. 38-66). Kapsam geçerliliği ve tekrar uzman görüşü de dikkate alınarak 37 çoktan seçmeli maddeden oluşan nihai başarı testi elde edilmiş, güvenilirliği yeniden hesaplanmıştır. Hesaplamalar neticesinde testin güvenilirlik katsayısı (KR 20) 0,88 olarak çıkmıştır. Bu değer 0,70'ten büyük olması, testin güvenilir olduğunu göstermektedir. Başarı testiyle ilgili güvenilirlik çalışmasına ilişkin veriler EK-5'te verilmiştir.

Oluşturulan nihai başarı testi, uzman görüşü de doğrultusunda beş adet görsel içeren, dört boşluk doldurma, dört İngilizce-Türkçe ve Türkçe-İngilizce çeviri ve beş paragraftaki boşlukları tamamlama (cloze test) maddelerinin yer aldığı toplam dört bölümden oluşmaktadır.

İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği

Araştırmada yer alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Aydoslu (2005) tarafından geliştirilen İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı birinci uygulamada $\alpha = 0.9712$, ikinci uygulamada $\alpha = 0.9633$ ve son uygulamada $\alpha = 0.9364$ olarak bulunmuştur (Aydoslu, 2005). Ayrıca Aydoslu (2005) tarafından geliştirilen ölçek, Güleç (2014) tarafından yüksek lisans tezinde kullanılmıştır. Güleç (2014) tarafından yapılan güvenilirlik çalışmasında ön test için $\alpha = 0,917$, son test için $\alpha = 0,902$ olarak bulunmuştur.

Ölçek 15 olumlu 15 olumsuz olmak üzere 30 maddeden oluşmaktadır. Olumlu maddeler 1., 2., 3., 6., 7., 10., 11., 15., 16., 19., 21., 24., 27., 28. ve 29. maddeler ve olumsuz maddeler 4., 5., 8., 9., 12., 13., 14., 17., 18., 20., 22., 23., 25., 26. ve 30. maddelerdir. Ölçek beşli likert tipi ölçektir ve ölçeğe verilen cevaplar "Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum" ve "Tamamen Katılıyorum" şeklindedir. Ölçekteki olumlu maddeler 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde, olumsuz maddeler 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde puanlanmıştır (Aydoslu, 2005).

Aydoslu (2005) tarafından geliştirilen İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği bilişsel boyut, duyuşsal boyut ve davranışsal boyut olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlara ait maddelerin güvenilirlik katsayıları bilişsel boyutta yer alan maddeler için 0.62, duyuşsal boyutta yer alan maddeler için 0.93 ve davranışsal boyutta yer alan maddeler için 0.71 olarak bulunmuştur (Aydoslu, 2005).

Verilerin analizi

Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan ölçeklerden elde edilen veriler, SPSS 22 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Başarı testinin ön deneme uygulamasının ardından yapılan analizlerde ise TAP 6 programı kullanılarak madde güçlük indeksi, ayırt edicilik indeksi, varyans, standart sapma, çarpıklık, basıklık, ortalama ve KR-20 hesaplamaları yapılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının denkliliğine ilişkin eşleme yapmak amacıyla öğrencilerin bir önceki dönem sonu İngilizce not ortalamalarını gösteren puanların normal dağılım gösterip göstermediği, grup büyüklüğünün 50'den küçük olmasından dolayı (n=48) Shapiro-Wilk testiyle sınımlanmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Deney ve kontrol gruplarının denkliğine yönelik yapılan başka bir analizde ise uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının uygulanan Başarı Testi ve Tutum Ölçeği'ne ilişkin ön test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk testiyle sınanmıştır. Yapılan normallik testine ilişkin analizler neticesinde $p>.05$ çıkması, ön test puanlarının normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Yapılan Shapiro-Wilk testi sonucunda, puanların normal dağılım gösterdiği anlaşılmış ve parametrik testlerden Bağımsız Gruplar t-Testi kullanılmıştır.

Sözcük Öğretimine İlişkin Başarı Testi ve İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin aynı grubun belli bir değişkene ilişkin farklı iki zamanda yapılan ölçümlerine (ön test-son test) ait ortalamaların karşılaştırılabilmesi için yapılacak teste karar vermek amacıyla ön test-son test puanları arasındaki fark değeri bulunmuştur. Yapılan Shapiro-Wilk testi sonucunda bu fark değerlerinin normal dağılım gösterdiği anlaşılmış ve yapılan ölçümlerinin arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için bağımlı (ilişkili) gruplar t-Testi kullanılmıştır.

Son olarak, deneysel uygulamanın etkili olup olmadığını anlamak üzere iki grubun da ön test-son test fark puanları alınmıştır. Yapılan Shapiro-Wilk testi sonucunda bu fark puanlarının normal dağılım gösterdiği anlaşılmış ve iki grubun ön test-son test puan farklarına ait ortalama puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla Bağımsız Gruplar t-Testi kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi: “Deney grubu öğrencilerinin İngilizce dersi akademik başarı testi ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde tanımlanmıştır.

Bu alt probleme ilişkin değerlendirmede bulunmak için deney grubu öğrencilerine deneysel çalışma öncesinde ve sonrasında uygulanan sözcük öğretimine yönelik akademik başarı testinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Bu bağlamda yapılan İlişkili Örneklem t-Testi' ne ilişkin sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Deney Grubu Akademik Başarı Testi Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem t-Testi Dağılımı

	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Deney	Ön Test	24	11,29	4,278	23	23,735
	Son Test	24	29,62	3,785		
Toplam	48					

$p < ,05$

Tablo 2 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı testi ön test-son test puanlarına ilişkin ortalamaları (ön test için $\bar{x} = 11,29$, son test için $\bar{x} = 29,62$) bulunmuştur. Buna göre, deneysel çalışma sonunda deney grubu öğrencilerinin akademik başarı testi puan ortalamalarının yaklaşık 18,3 puan arttığı görülmektedir.

Öte yandan deney grubu öğrencilerinin akademik başarı testi ön test-son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını tespit etmek için yapılan ilişkili örneklem t-Testi analizleri sonucunda t değeri ($t = -23,735$) bulunmuştur. Analizler sonucunda bulunan “p” (0,000) değerinin ise 0,05’ ten küçük olması deney grubu akademik başarı testi ön-test puanlarına göre son-test puanları lehinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p = 0,000 < 0,05$). Bu bağlamda, öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirmelerine yönelik işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı öğrenme tekniklerinden Birleştirme I (Jigsaw-I) tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarı puanlarının belirgin bir şekilde arttığı görülmüştür. Bu durumda, İngilizce sözcük öğretiminde Birleştirme tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı söylenebilir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi: “Kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersi akademik başarı testi ön-test, son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde tanımlanmıştır.

Bu alt probleme ilişkin değerlendirmede bulunmak için kontrol grubu öğrencilerine uygulanan akademik başarı testi ön test-son test akademik başarı testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Kontrol Grubu Akademik Başarı Testi Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkili Örneklem t-Testi Dağılımı

	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Ön Test	24	12,213	0,309			
Kontrol				23	-5,668	0,000
Son Test	24	18,37	5,411			
Toplam	48					

$P < ,05$

Tablo 3’de görüldüğü üzere kontrol grubu öğrencilerinin ön-test son-test akademik başarı testi puanlarına ilişkin ortalamaları (ön-test için $\bar{x} = 12,21$, son-test için $\bar{x} = 18,37$) bulunmuştur. Buna göre, kontrol grubu öğrencilerinin son-test akademik başarı

testi puan ortalamalarını ön-test puan ortalamalarına göre yaklaşık 6,16 puan arttığı görülmektedir.

Kontrol grubu ön-test son-test akademik başarı testi puanları arasındaki farkın anlamlılığını tespit etmek için yapılan ilişkili örneklem t-Testi analizleri sonucunda t değeri ($t = -5,668$) bulunmuştur. Analizler sonucunda bulunan “p” (0,000) değerinin ise 0,05’ten küçük olması kontrol grubu akademik başarı testi ön-test ve son-test puanları arasında son-test puanları lehinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p = 0,000 < 0,05$). Buna göre, düz anlatım yöntemi uygulanarak öğrenme yaşantılarının düzenlendiği kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı puanlarında artış gözlenmesi İngilizce sözcük öğretiminde düz anlatım yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi; “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersi ön test-son test fark puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde tanımlanmıştır.

DeneySEL işlemin işe yararlılığının test edildiği bu alt probleme ilişkin değerlendirme yapmak için, uygulamanın bitiminden sonra sözcük öğretimine yönelik akademik başarı testi deney ve kontrol grubu öğrencilerine son-test olarak uygulanmıştır. Her iki grubun öğrencilerinin almış olduğu ön test ve son test puanları arasındaki fark puanları hesaplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının hesaplanan ön test-son test fark puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya çıkarmak için bağımsız (ilişkisiz) gruplar t-Testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Testi Ön Test-Son Test Fark (Erişi) Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Dağılımı.

	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	P
Ön Test-Son Test Fark Puanı	Deney	24	18,33	3,78	46	9,11
	Kontrol	24	6,16	5,32		
Toplam	48					

$p < ,05$

Tablo 4’de görüldüğü gibi dENEYSEL çalışma sonrasında, deney ve kontrol gruplarına uygulanan akademik başarı testine ilişkin ön test-son test fark puanları incelendi ve deney grubu öğrencilerinin akademik başarı fark puanları ortalaması ($\bar{x}=18,33$) ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi fark puanları ortalaması ($\bar{x}=6,16$) bulunmuştur. Ön test-son test fark puanlarına ilişkin deney grubunun puanı kontrol grubunun puanından 12,17 puan gibi çok önemli bir oranda yüksek çıkmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının ön test-son test fark puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak için ilişkisiz örneklem t-Testi uygulanmış ve değeri t değeri 9,11 bulunmuştur (t= 9, 11). “p” (0, 000) değerinin ise 0,05’ten küçük olması deney ve kontrol gruplarının ön test-son test fark puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır (p = 0,000<0,05). Deneysel çalışma sonunda bulunan sonuçlara göre, bu önemli farkın deney grubu öğrencilerinin akademik başarı puanları lehine olduğu görülmüştür.

Bu bulgular ışığında, İngilizce sözcük öğretiminde, işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı öğrenme tekniklerinden Birleştirme tekniğinin düz anlatım yöntemine göre daha etkili olduğu söylenebilir. Deneysel çalışma öncesinde ilgili ünitelerin sözcüklerine yönelik başarı düzeyleri denk olan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deney sonrasında ulaşılan erişim puanlarına ilişkin başarı düzeylerindeki artışın önemli bir farkla deney grubu öğrencileri lehinde olduğu görülmüştür. Bununla ilgili, işbirlikli öğrenme yönteminin düz anlatım yöntemine göre daha etkili olmasının sebeplerinden biri olarak, işbirlikli öğrenme yönteminin düz anlatım yöntemine nazaran yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğuyla öğrencilerin bilgiyi kendilerinin yapılandırmasına olanak sağlaması gösterilebilir.

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi: “Deney grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yöneliktutum ölçeği ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde tanımlanmıştır.

Bu alt probleme ilişkin değerlendirmede bulunmak için deney grubu öğrencilerine deneysel çalışma öncesinde ve sonrasında uygulanan İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Bu bağlamda yapılan İlişkili Örneklem t-Testi’ ne ilişkin sonuçlar Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Deney Grubu Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön-test Son-Test Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem t-Testi Dağılımı

	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Ön Test	24	2,88	0,178			
Deney				23	-1,197	0,244
Son Test	24	2,97	0,370			
Toplam	48					

p>,05

Tablo 5 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin tutum ölçeği ön test-son test puanlarına ilişkin ortalamaları (ön test için $\bar{x}= 2,88$, son test için $\bar{x}= 2,97$) bulunmuştur. Buna göre, deneysel çalışma sonunda deney grubu öğrencilerinin tutum ölçeği puan ortalamalarının yaklaşık 0,09 puan arttığı görülmektedir.

Diğer yandan, deney grubu tutum ölçeği ön test-son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını tespit etmek için yapılan ilişkili örneklem t-Testi analizleri sonucunda t değeri ($t = -1,197$) bulunmuştur. Analizler sonucunda bulunan “p” ($p = ,244$) değerinin ise 0,05’ten büyük olması deney grubu tutum ölçeği ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p = ,244 > ,05$). Bu bağlamda, öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirmelerine yönelik işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı öğretim tekniklerinden Birleştirme I tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarında belirgin bir artış olmadığı görülmüştür. Bu durumda, İngilizce sözcük öğretiminde Birleştirme I tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin derse yönelik tutumlarına belirgin bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Beşinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi: “Kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde tanımlanmıştır.

Bu alt probleme ilişkin değerlendirmede bulunmak için kontrol grubu öğrencilerine uygulanan tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Kontrol Grubu Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test –Son Test Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem t-Testi Dağılımı

	n	\bar{x}	Ss	Sd	T	p
Ön Test	24	2,87	0,264			
Kontrol				23	-1,379	0,181
Son Test	24	2,95	0,355			
Toplam	48					

$p > ,05$

Tablo 6’da görüldüğü gibi deneysel çalışma sonrasında, deney ve kontrol gruplarına uygulanan tutum ölçeğine ilişkin ön test-son test fark puanları incelendi ve deney grubu öğrencilerinin akademik başarı fark puanları ortalaması ($\bar{x} = 18,33$) ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi fark puanları ortalaması ($\bar{x} = 6,16$) bulunmuştur. Ön test-son test fark puanlarına ilişkin deney grubunun puanı kontrol grubunun puanından 12,17 puan gibi çok önemli bir oranda yüksek çıkmıştır.

Öte yandan, kontrol grubu tutum ölçeği ön test-son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını tespit etmek için yapılan ilişkili örneklem t-Testi analizleri sonucunda t değeri ($t = -1,379$) bulunmuştur. Analizler sonucunda bulunan “p” ($p = ,181$) değerinin ise 0,05’ten büyük olması kontrol grubu tutum ölçeği ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p = ,181 > ,05$). Bu bağlamda, öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirmelerine düz anlatım yönteminin uygulandığı

kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarında belirgin bir artış olmadığı görülmüştür. Bu durumda, İngilizce sözcük öğretiminde düz anlatım yönteminin kullanılmasının öğrencilerin derse yönelik tutumlarına belirgin bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Altıncı alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi: “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ön test-son test fark puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde tanımlanmıştır.

Bu alt probleme ilişkin değerlendirme yapmak için uygulamanın bitiminden sonra İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği deney ve kontrol grubu öğrencilerine son test olarak uygulanmıştır. Her iki grubun öğrencilerinin almış olduğu ön test ve son test puanları arasındaki fark puanları hesaplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının hesaplanan ön test-son test fark puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak için bağımsız (ilişkisiz) gruplar t-Testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test-Son Test Fark (Erişi) Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Dağılımı.

		N	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Ön Test-Son Test Fark Puanı	Deney	24	0,94	0,368			
	Kontrol	24	0,87	0,310	46	0,069	0,946
Toplam		48					

$p > ,05$

Tablo 7’de görüldüğü gibi deneysel çalışma sonrasında, deney ve kontrol gruplarına uygulanan tutum ölçeğine ilişkin ön test-son test fark puanları incelendi ve deney grubu öğrencilerinin akademik başarı fark puanları ortalaması ($\bar{x} = ,094$) ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi fark puanları ortalaması ($\bar{x} = ,087$) bulunmuştur. Ön test-son test fark puanlarına ilişkin deney grubunun puanı kontrol grubunun puanından yaklaşık 0,07 puan yüksek çıkmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının ön test-son test fark puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak için ilişkisiz örneklem t-Testi uygulanmış ve değeri t değeri, 069 bulunmuştur ($t = ,069$). “p” (0,946) değerinin ise 0,05’ten büyük olması deney ve kontrol gruplarının ön test-son test fark puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır ($p = 0,946 > 0,05$).

Bu bulgular ışığında, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında, işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı tekniklerden Birleştirme tekniği ve düz anlatım yöntemi

kullanımı arasında belirgin bir fark olmadığı anlaşılmıştır. Deneysel çalışma öncesinde İngilizce dersine yönelik tutumları denk olan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deney sonrasında ulaşılan erişim puanlarına göre tutumları arasında önemli bir fark olmadığı görülmüştür. Ancak bu durumun, araştırmacının aynı zamanda deney ve kontrol gruplarının yaklaşık iki senedir İngilizce dersini yürütmesinden ve öğrencilerin İngilizce dersine ve öğretmenlerine karşı hali hazırda beslediği olumlu duygulardan kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada temel amaç İngilizce dersi sözcük öğreniminde işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı tekniklerden Birleştirme I (Jigsaw I) tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisinin olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu amaç kapsamında bulunan sonuç ve tartışmalar aşağıda ele alınmıştır.

İngilizce dersinde sözcük öğrenmede işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı Birleştirmel tekniği ve öğretmen merkezli yöntemlerden düz anlatım yönteminin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisinin araştırılması kapsamında altı farklı sonuç elde edilmiştir. Bunlar; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin grup içi ön test-son test başarı puanlarının, başarı testi ön test-son test fark puanlarının, grup içi ön test-son test tutum puanlarının ve tutum ön test-son test fark puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlardır.

Çalışmanın bulgularının birincisi, deney grubu öğrencilerinin sözcük öğrenmeye ilişkin akademik başarı testi ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına yöneliktir. İşbirlikli öğrenme tekniklerinden Birleştirme tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarı testine ilişkin ön test-son test puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Özdemir'in (2014), üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenmelerinde Jigsaw IV (Birleştirme IV) tekniğinin etkisini araştırdığı çalışmasında; Jigsaw tekniğinin deney grubu öğrencilerinin başarısını artırdığını yönelik sonuçlar elde edilmiştir. Kartal'ın (2012) yaptığı, 10. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde sözcük öğrenmelerine Jigsaw tekniğinin etkisini ortaya koymaya yönelik çalışmasında deney grubu öğrencilerinin sözcük öğrenmelerinde Jigsaw tekniğinin önemli ölçüde katkısının olduğu sonucu elde edilmiştir. Güngör (2011), Fransız Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerinin yeni öğrenilen Fransızca sözcükleri hatırlama tutumlarında Birleştirme tekniğinin etkili olduğunu bulmuştur. Kabir (2018) ve Afghari ve Khayatan (2017) İranlı öğrencilerin, Babalola ve Ojo (2018) Nijeryalı ortaokul öğrencilerinin, AlMashjari (2012) Arabistan'da lise öğrencilerinin yabancı dilde sözcük dağarcıklarını geliştirmelerinde Birleştirme tekniğinin etkisini araştırmışlar ve bu tekniğin kullanılmasının deney grubu öğrencilerinin sözcük dağarcıklarını geliştirmede oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Nitekim yapılan bu çalışmalarda elde edilen sonuçların da bu bulguyu desteklediği görülmektedir.

Çalışmanın ikinci bulgusu; kontrol grubu öğrencilerinin sözcük öğrenmeye ilişkin akademik başarı testi ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına yöneliktir. Düz anlatım yönteminin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testine ilişkin ön test-son test puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde, düz anlatım yönteminin

kullanıldığı çalışmaların pek çoğunda da düz anlatım yönteminin öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmeye katkı sağladığı görülmüştür. Yavuz ve Arslan'ın (2018) İngilizce dersinde dil becerilerinin kazanılmasında işbirlikli öğrenme yönteminin etkisini incelediği, Batdı' nın (2013) işbirlikli eğitsel eğlenceli etkinliklerin akademik başarıya etkisini incelediği, Kartal'ın (2012) İşbirlikli Öğrenme'nin 10. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde sözcük öğrenmelerine etkisini incelediği çalışmalarında geleneksel öğretim yönteminin kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Bunların yanı sıra Dilek (2010), Evcim ve İpek (2012), Baş (2012), Ercan (2009), Soylu (2008), Gömleksiz (2007), Khan ve Akhtar (2017), Motaei (2014), Yırtıcı (2013), AlMashjari (2012), Ekawat (2010) ve Queen'in (2009) yaptığı çalışmalardan elde edilen sonuçların da araştırmanın bu bulgusunu desteklediği görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü bulgusu, deney ve kontrol grupları ön test-son test fark puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına yöneliktir. Düz anlatım yönteminin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test fark (Erişi) puanları ile işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı tekniklerinden Birleştirme tekniğinin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin ön test-son test fark puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde, yabancı dil dersinde işbirlikli öğrenme yöntemi kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını artırmada düz anlatım yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşarak bu bulguyu destekleyen birçok çalışmaya rastlanmıştır. Bilen (2015) işbirlikli öğrenme stratejilerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime öğrenimine etkisini incelediği araştırmasında İşbirlikli Öğrenme yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özdemir (2014), öz düzenlemeli Jigsaw IV tekniğinin öğrencilerin yabancı dil dersindeki başarısına etkisini araştırdığı çalışmasında İşbirlikli Öğrenme yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunların yanı sıra Batdı (2013), Kartal (2012), Evcim ve İpek (2012), Güngör (2011), Ercan (2009), Baş (2009), Soylu (2008), Gömleksiz (2007), Şahan (2005), Uysal (2003), Onur (2003), Tonbul (2001), Yurdabakan ve Cihanoğlu (2009), Queen (2009), Ekawat (2010), AlMashjari (2012), Yırtıcı (2013), Motaei (2014), Khan ve Akhtar (2017) ve Kabir'in (2018) yaptığı araştırmaların sonuçları da çalışmanın bu bulgusunu desteklemektedir. Ayrıca alanyazında bu çalışmalardan elde edilen sonuçların aksine, Kartal'ın (2014) İşbirlikli Öğrenme yönteminin öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarılarına etkisini araştırdığı çalışmasında, İşbirlikli Öğrenme yönteminin kullanıldığı deney grubuyla düz anlatım yönteminin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test-son test fark puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kartal'ın (2014) çalışmasından çıkan bu sonuca göre, İşbirlikli Öğrenme yöntemi ile düz anlatım yönteminin öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarılarına etkilerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bulgularından dördüncüsü, deney grubu öğrencilerinin tutum ön test-son test puanları arasında fark olup olmadığına yöneliktir. Deney grubu öğrencilerin deneysel işlem öncesindeki tutum ön test puanları ile deneysel işlem sonrasındaki tutum son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmanın bu bulgusuna yönelik, Huffman'ın, (2010) işbirlikli sözcük öğrenmenin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisini araştırdığı çalışmasında, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin derse karşı tutumlarına belirgin etkisinin olmadığı sonucuna

ulaştığı görülmüştür. Bayat'ın (2004) işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı aktivitelerinin öğrencilerin İngilizce okuma derslerine ve İşbirlikli Öğrenme'ye yönelik tutumlarına etkisini incelediği araştırmasının sonucunda, İşbirlikli Öğrenme aktivitelerinin öğrencilerin İngilizce okuma derslerine ve işbirlikli öğrenme yöntemine yönelik tutumlarına belirgin etkisinin olmadığı görülmüştür. Dilek'in (2010) işbirlikli öğrenme aktivitelerinin öğrencilerin İşbirlikli Öğrenme'ye yönelik tutumlarına etkisini incelediği çalışmasının sonucuna göre İşbirlikli Öğrenme aktivitelerinin öğrenci tutumları üzerinde etkisinin olmadığı bulunmuştur. Bunların yanı sıra Özdemir'in (2014) çalışmasından elde edilen sonuç da bu bulguyu desteklemektedir. Öte yandan, AlMashjari'nin (2012) işbirlikli öğrenme yönteminin Arabistan'da yeni geliştirilmiş lise öğretim programında, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı tutum ve motivasyonlarına etkisini incelediği ve İşbirlikli Öğrenme yönteminin öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumlarına ve motivasyonlarına olumlu yönde etki ettiğini gördüğü çalışmasının sonucu araştırmanın bu sonucuyla çelişmektedir. Aynı zamanda, Afghari ve Khayatan (2017), Gömleksiz (2007), Baş (2009), Yurdabakan ve Cihanoğlu (2009), Baş (2012), Şahin ve Uslu (2017) ve Kartal (2014) yaptıkları çalışmalarında İşbirlikli Öğrenme'nin öğrencilerin tutumlarına olumlu etki ettiği sonucuna vararak çalışmanın bu bulgusuyla çelişmektedir.

Araştırmanın elde edilen beşinci bulgusu, kontrol grubu öğrencilerinin tutum ön test-son test puanları arasında fark olup olmadığına yöneliktir. Düz anlatım yönteminin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Özdemir'in (2014) yabancı dil öğretiminde öz düzenlemeli Jigsaw IV tekniğinin üniversite öğrencilerinin tutumlarına etkisini araştırdığı çalışmasının sonucunda, geleneksel yönteminin kullanılmasının öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisinin olmadığı sonucuna ulaştığı araştırması bu bulguyu desteklemektedir. Huffman (2010), Bayat (2004), Dilek (2010) ve Kartal (2014) yaptıkları çalışmalarının sonucu da bu bulguyu desteklemektedir.

Araştırmanın altıncı bulgusu, deney ve kontrol grupları ön test-son test fark puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına yöneliktir. Düz anlatım yönteminin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeği ön test-son test fark puanları ile işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı tekniklerinden Birleştirme tekniğinin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin tutum ölçeği ön test-son test fark puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucu elde edilmiştir. Özdemir'in (2014) yabancı dil öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisini araştırdığı çalışmada bulunduğu sonuç bu bulguyu desteklemektedir. Dilek (2010), Huffman (2010), Erden (2016) ve Bayat'ın (2004) çalışmalarında buldukları sonuçlar da bu bulguyu desteklemektedir. Öte yandan, AlMashjari (2012), Yurdabakan ve Cihanoğlu (2009), Baş (2012), Afghari ve Khayatan (2017), Gömleksiz (2007), Baş (2009) ve Kartal (2014) çalışmalarında elde ettikleri sonuçlar bu bulguyla çelişmektedir.

Öneriler

1. Altıncı sınıf İngilizce sözcük öğretiminde İşbirlikli Öğrenme tekniklerinden Birleştirme I tekniğinin kullanılması, öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkıda bulunmasından dolayı bu yöntem diğer üniteler için de kullanılabilir.

2. İşbirlikli Öğrenme tekniklerinden Birleştirme I tekniğinin öğrencilerin İngilizce sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik etkisinin araştırılması amacıyla farklı öğretim kademelerindeki öğrencilere de uygulanabilir.

3. Öğrencilerin İşbirlikli Öğrenme aktivitelerinde etkin bir şekilde yer alabilmeleri için bu tekniklerin öğrencilere tanıtılması ve öğrencilerin bu teknikleri derslerde kullanmaya güdülenmesi sağlanabilir.

4. Bu çalışmada İngilizce sözcük öğretiminde kullanılan İşbirlikli Öğrenme tekniklerinden Birleştirme I tekniğinin, İngilizcedeki dört dil becerisine (Okuma, yazma, dinleme ve konuşma) yönelik öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi için de kullanılabilir.

5. İşbirlikli Öğrenme yöntemi ve teknikleri farklı öğretim kademelerinde öğrenim gören daha geniş kapsamlı katılımcılara uygulanarak, öğrencilerin derse yönelik tutumları saptanabilir.

6. İşbirlikli Öğrenme yönteminin İngilizce dersinde etkisinin varlığına yönelik yapılacak araştırmalarda öğretmen görüşleri de alınabilir.

KAYNAKLAR

AÇIKGÖZ, K. Ü. (2014). **Aktif öğrenme**. (13. Basım) İzmir: Biliş Yayınları.

AFGHARI, A. & KHAYATAN, P. (2017). Collaborative learning and Iranian EFL learners' vocabulary improvements through snowball and word-webbing techniques. **International Journal of English Language and Translation Studies**, C. IV, S. 2: s. 122-131.

ALMASHJARI, A. K. (2012). *The effectiveness of cooperative learning on EFL proficiency: a case study of grade ten female classroom in the new developed high school project in riyadh, Saudi Arabia* (M.A. thesis). King Saud University, Riyadh.

ARONSON, E., BLANEY, N., STEPHAN, C., SIKES, J., & SNAPP, M. (1978). **The jigsaw classroom**. Beverly Hills, CA: Sage.

AYDOSLU, U. (2005). *Öğretmen adaylarının yabancı dil olarak İngilizce dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi (B.E.F. örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

BABALOA, J. O. & OJO, R. O. (2018). Effects of two models of cooperative learning on reading comprehension and vocabulary development among secondary school students in ekiti state. **International Journal of Research and Analytical Reviews**, C. IV, S. 2: s. 806-813.

BAŞ, G. (2009). İngilizce dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin erişisi, derse karşı tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. **Milli Eğitim Dergisi**, S. 184: s. 240-256.

BAŞ, G. (2012). The effects of cooperative learning method on students' achievement and attitudes towards English lesson. **Journal of Theory and Practice in Education**, C. VIII, S. 1: s. 72-93.

- BATDI, V. (2010). İlköğretim yabancı dil öğretiminde konuşma becerilerinin geliştirilmesinde İngilizce ders kitaplarının etkililiği. *e- Journal of New World Sciences Akademy*, C. IV, S. 3: s. 892-902.
- BATDI, V. (2013). *İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme desteği eğitsel eğlenceli etkinliklerin öğrencilerin öz-yeterlik becerileri, öz- düzenleme stratejileri, üst biliş becerileri, motivasyonları ve akademik başarılarına etksi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- BAYAT, Ö. (2004). *The effects of cooperative learning activities on student attitudes towards English reading courses and cooperative learning* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- BAYRAKÇEKEN, S., DOYMUŞ, K., VE DOĞAN, A. (2015). *İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulanması* (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- BILEN, D. (2015). *The effects of cooperative learning on vocabulary skills of 4th grade students* (M.A. thesis). Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş. VE DEMİREL, F.(2016), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- DİLEK, İ. (2010). *A quasi-experimental study on the effects of cooperative learning activities in reading classes* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- EFE, R., HEVEDANLI, M., KETANI, Ş., ÇAKMAK, Ö. VE EFE, H. A. (2008). *İşbirlikli öğrenme teori ve uygulama*. Ankara: Eflatun Yayıncılık.
- EKAWAT, W. S. (2010). *Effects of cooperative learning on EFL university student summary writing* (M.A. thesis). Srinakharinwirot University, Bangkok.
- ERDEN, G. (2016). *Drama ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine, tutuma ve kalıcılığa etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- ERCAN, İ. VE KAN, İ. (2004). Ölçeklerde güvenilirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, C. III, S. 30: s. 211-216.
- ERCAN, E. E. (2009). *Teaching vocabulary through cooperative learning* (M.A. thesis). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- EVCİM, H. & İPEK, Ö. F. (2012). Effects of jigsaw II on akademik achievement in English prep classes. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, C. 70, S. 2013: s. 1651-1659.
- GRIBBONS, B. & HERMAN, J. (1997). True and quasi-experimental designs. *Eric/Ae Digest*, s. 2. (ERIC No: ED421483). Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED421483>
- GÖMLEKSİZ, M. N. (2007). Effectiveness of cooperative learning (jigsaw II) method in teaching English as a foreign language to engineering students (case of Fırat University, Turkey). *Turkish Studies*, C. VI, S. 2: s. 443-454.

GÖMLEKSİZ, M. N. VE ELALDI, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *European Journal of Engineering Education*, C. IV, S. 32: s. 613-625.

GÜLEÇ, E. (2014). *Aktif öğrenme moeliyle oluşturulan öğrenme ortamının ortaokul öğrencilerinin akademik başarısına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

GÜNGÖR, Z. Y. (2011). Birleştirme-II tekniğinin Fransızca okuma dersinde öğrenilen sözcükleri hatırd tutmaya etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C. IV, S. 13: s. 75-84.

HAZNEDAR, B. (2010, November). *Türkiye’de yabancı dil eğitimi: reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz*. Paper presented at International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya- Türkiye.

HİSAR, Ş. G. (2006). *4. ve 5. sınıf İngilizce derslerinde kullanılabilecek etkili öğretim yöntemleri üzerine deneysel bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

HUFFMAN, S. R. (2010). *The influence of collaboration on attitudes towards English vocabulary learning* (M.A. thesis). Iowa State University, Iowa.

JOHNSON, R. T. & JOHNSON, D. W. (1994). *An overview of cooperative learning*. In J. Thousand, A. Villa & A. Nevin (Eds), *Creativity and Collaborative Learning*. Baltimore: Brookes Press.

JOHNSON, D. W. & JOHNSON, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice*, C. II, S. 38: s. 67.

KABIR, F. M. & KIASI G. A. (2018). The effects of collaborative stratejic reading on EFL learners’ reading comprehension and vocabulary knowledge. *European Journal of Foreign Language Teaching*, C. III, S. 1: s. 1-16.

KHAN, A. & AKHTAR, M. (2017). Investigating the effectiveness of cooperative learning method on teaching of English grammer. *Bulletin of Education and Research*, C.1, S. 39: s. 1-16.

KARTAL, Ş. (2014). *İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına ve başarılarına etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

KARTAL, M. Y. (2012). *An investigation into the effects of using cooperative learning activities on vocabulary learning in the 10th grade English course* (MA thesis). Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

KORU, S. VE AKESSON, J. (2011). Türkiye’nin ingilizce açığı. *Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (tepav)*. <http://www.tepav.org.tr> adresinden erişilmiştir.

MILLSAP, R.E. & OLIVARES, A. M. (2009). *Quantitative methods in psychology*. London: Sage Publications.

- MOTAEI, B. (2014). On the effect of cooperative learning on general English achievement of Kermanshah Islamic Azad University students. **Procedia- Social and Behavioral Sciences**, C. XCVIII, S. 2014: s. 1249-1254.
- YIRTICI, N. (2013). *The effect of cooperative language learning on students' oral performances* (M. A. thesis). Near East University, Nicosia.
- ONUR, E. (2003). *İşbirlikli öğrenmenin ve geleneksel yöntemin ilköğretim okulları 7. sınıf İngilizce dersinde öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması (Vali Tevfik Gür İlköğretim Okulu örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- ÖZDEMİR, E. (2014). *Yabancı dil öğretiminde öz düzenlemeli jigsaw iv tekniğinin üniversite öğrencilerinin başarılarına ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- PAKER, T. (2012). Türkiye’de neden yabancı dil (İngilizce) öğretemiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor?. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C. XXXII, S. 32: s. 89- 94.
- QUEEN, S. (2009). *The effect of cooperative learning and traditional stratejies on academic performance in middle school language arts* (Doctoral dissertation). Walden University, Minnesota.
- SHADISH WILLIAM, R., COOK TOMAS,D. & CAMPBELL DONALT,T. (2002). *Experimantal and quasi experimantal designs for generalized causal inference*. Boston-Newyork: Houghton Mifflin Company.
- SOYLU, B. A. (2008). *İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- SOYUPEK, H. (2007, Eylül). *Yabancı dil öğretiminde güdülenmenin önemi*. Uluslararası Asya ve Afrika Kongresi’nde sunulmuş bildiri, Ankara.
- SÖNMEZ, V. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- SUPARSA, I., N., MANTRA, I. B. N. & WIDIASTUTI, I. A. M. S. (2017). Developing learning methods of indonesian as a foreign language. **International Journal of Social Sciences and Humanities**, C. I, S. 2: s. 51-57.
- ŞAHAN, A. (2005). Üniversite birinci sınıflarda işbirliğiyle İngilizce öğrenimi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, C. I, S. 13: s. 255-264.
- ŞAHİN, H. VE KİL, G. (2018). Yabancı dil öğretiminde bellek destekleyicilerden anahtar sözcük yönteminin öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmeye ve kalıcılığa etkisi. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C. I, S. 18: s. 493-506.
- ŞAHİN, H. VE USLU, Ö. (2017). 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin başarıları ve demokratik tutumlarına etkisi. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S. 41: s. 184-201.
- TEMEL, Z. F., BEKİR, H. VE YAZICI, Z. G. (2014). **Erken çocuklukta dil gelişimi**. Ankara: Vize Yayıncılık.

TÜRK DİL KURUMU. (2018). **Türkçe sözlük**. Ankara: TDK

TONBUL, C. (2001). *İşbirlikli öğrenmenin İngilizce dersine ilişkin doyum, başarı ile hatırd tutma üzerine etkileri ve işbirlikli öğrenme uygulamalarıyla ilgili öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

UYSAL, M. E. (2003). *İşbirlikli öğrenmenin İngilizce öğretimindeki sürekli ve durumluk kaygı ile erişimi üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

YAVUZ, Ö. & ARSLAN, A. (2018). Cooperative learning in acquisition of the English language skills. **European Journal of Educational Research**, C. III, S. 7: s. 591-600.

YURDABAKAN, İ. VE CİHANOĞLU, M. O. (2009). Öz ve akran değerlendirmenin uygulandığı işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniğinin başarı, tutum ve strateji kullanım düzeylerine etkisi. **Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C. IV, S. 11: s. 105-123.