

Akademik Çelişki Tekniğinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kavram Öğrenme Başarılarına Etkisi

The Effect of Academic Controversy Techniques on The Success of Candidate Turkish Teachers in Learning Concepts

DOI: <http://dx.doi.org/10.17556/jef.23848>

Oğuzhan SEVİM *, Behice VARIŞOĞLU **

Özet

Bu çalışmanın amacı akademik çelişki tekniğinin Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim bilimleri ile ilgili kavram öğrenme başarıları üzerinde etkili olup olmadığını araştırmaktır. Araştırmada nicel araştırmalarda kullanılan kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören, Öğretim İlke ve Yöntemleri (2011-2012 Öğretim yılı) Dersini alan 98 ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri çoktan seçmeli 30 sorudan oluşan Kavram Öğrenme Başarı Testi aracılığıyla toplanmıştır. Öğrencilere uygulanan Kavram Öğrenme Başarı Testi'yle elde edilen ön test ve son test verilerinin analizinde bağımsız örneklem ve bağımlı örneklem için t-testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre akademik çelişki tekniğinin öğretmen merkezli öğretime göre kavram öğretiminde daha etkili olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Sözcük: Akademik çelişki tekniği, Türkçe öğretmeni adayları, kavram öğrenme, başarı.

Abstract

The aim of this study is to investigate the effect of academic controversy techniques on the success of candidate Turkish teachers in learning concepts about educational sciences. In the study quasi-experimental design with control group is used, which is widely used in quantitative studies. The participants are 98 second year students taking "Teaching Principles and Methods" course (2011-2012 Academic Year) are studying at Atatürk University Kâzım Karabekir Faculty of Education, Department of Turkish Education. The data is gathered using Concept Learning Success Test consisting of 30 multiple choice questions. In the analysis of the pre-test and post-test data, t-test for independent-sample and dependent-sample is applied. The study showed that the academic controversy technique is more effective than the teacher-centered education on teaching concepts.

Keywords: Academic controversy technique, candidate Turkish teachers, concept learning, success.

* Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, oguzhan-sevim@windowslive.com

** Yrd. Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, bvarisoglu@hotmail.com

Giriş

Örgün eğitim kurumları bireyin yetişme sürecinde önemli bir zaman dilimini kapsar. Sosyalleşmenin başladığı yer olan aile ortamında anne, baba ve kardeş etkileşimiyle birlikte yaşama becerisi kazanmaya başlayan çocuk, okul ortamında arkadaş ve öğretmen etkileşimiyle bu beceri alanını yeni bir boyuta taşır. Sosyalleşmenin en aktif yaşandığı bu boyutta öğretmenlerin model olma becerileri çocuğun gelişimi üzerinde çok önemli bir etkiye sahiptir.

“Öğretmenlik; bilgi birikimi, planlama süreci, alan bilgisi, gelişmiş bir dil becerisi, teknolojik gelişmelere yakınlık ve araçları kullanabilme gücü, farklı kişilik ve seviyedeki öğrencileri tanıyabilme, yönlendirebilme, etkili iletişim gibi yetenekleri ve becerileri gerektirir” (Güney, Aytan ve Gün, 2010: 287). Kendini bu beceri alanlarında iyi yetiştiren bir öğretmen, çocuğa sosyalleşme sürecinde daha etkili bir model sunma konusunda yardımcı olur.

Öğretmenin yeterlilik alanlarından biri de dil becerilerini geliştirme yeteneğidir. (Şahinel; Yalçınkaya, Aksay ve Başara, 2008: 4). Dil becerileri gelişmiş bir öğretmen öğrencilerin dile karşı tutumlarını, dili etkili bir şekilde kullanabilme becerilerini ve dille ilgili öğrendiklerini başka alanlara transfer edebilme yeteneklerini doğrudan etkiler. Bu yüzden öğretmenlerin dil becerileriyle ilgili yeterlilik alanlarında gerekli donanıma sahip olmaları beklenir.

Dil becerilerini geliştirme yeterliliğini kazanabilme, öncelikle kişinin kendi dil becerisini geliştirmesine bağlıdır. Öğretmenlerin kendi dil becerilerini geliştirme süreçleri okul yıllarıyla sınırlı değildir. Hayatın her aşamasında yeni kavram, terim ve sözcükler öğrenilebilir. Kişinin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine bağlı olarak sürdürülen öğrenme faaliyetleri yaşam boyu devam eder ve beraberinde yeni kavram ve sözcükleri öğrenmeyi getirir.

Kendi dil becerisini geliştirme yeterliliğini kazanan öğretmenlerin öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye katkısı beklenenden fazla olacaktır. Bununla birlikte öğretmenler, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri düzenlerken çeşitli yöntem ve yaklaşıma ihtiyaç duyabilirler. Öğretmenlerin başvurabileceği öğrenme modellerinden birisi iş birlikli öğrenmedir. Çünkü iş birlikli

öğrenme modeli çağdaş eğitim anlayışını temel almakta, öğrencilerin sosyalleşme sürecine önem vermekte, iletişim ve etkileşimli öğrenci merkezli etkinliklere yer vermekte ve öğrencilerin aktif bir şekilde derse katılımlarını sağlamaktadır. Öğrencilerin bilişsel süreçleri üzerindeki olumlu etkilerini konu alan araştırmalara göre (Açıkgöz, 1992; Cohen ve Tellz, 1994; Ghaith ve Shaaban, 1995; Senemoğlu, 1997; Keyser, 2000; El-Saghir, 2003; Chiu, 2004; Aziz ve Hossain, 2010) iş birlikli öğrenmenin sıkça başvurulan bir öğrenme modeli olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin gruplar halinde yardımlaşarak belirli bir amaç için ortaya koydukları çalışmanın tümü, iş birlikli öğrenmenin temelini oluşturur. (Baykara, 2000; Açıkgöz, 2002). İş birlikli ortamda çalışan öğrenciler, üstlendikleri görevleri yerine getirtirken grup arkadaşlarıyla olan iletişim becerilerini de geliştirerek olumlu yönde sosyal bir etkileşim içerisine girerler. İş birlikli öğrenmeyle yürütülen çalışmalar, grup üyeleri tarafından ortaklaşa belirlenen bir amaç doğrultusunda ve bir öğrenme başarısı etrafında gerçekleşir. Gruplar nasıl çalışmaları gerektiğine kendileri karar verir (Baumberger-Henry, 2005). Bu süreçte öğretmenin görevi, iş birlikli grupların hedeflerini oluşturmak, öğrencilerin sorumluluk alanlarını ve rollerini belirlemek, öğrencilere rehberlik etmek ve gerektiğinde çalışmaların tamamlanabilmesi için onlara yardımcı olmaktadır. (Corliss, 2005).

Öğretmenlerin, öğrencilerin grup çalışmalarında onlara önerebileceği farklı iş birlikli öğrenme teknikleri bulunmaktadır. Bu tekniklerden bazıları *birlikte öğrenme, grup araştırması, öğrenci takımları başarı bölümleri, takım-oyun-turnuva tekniği, iş birliği-iş birliği, birleştirme* ve *akademik çelişki* gibi tekniklerdir (Şahin, 2011).

Alan yazınına bakıldığında iş birlikli çalışma tekniklerinden birçoğunun farklı bilim alanlarında çeşitli konuların öğretiminde uygulandığı görülmüştür. Bu çalışmanın konusu olan akademik çelişki tekniğiyle ilgili araştırmaların sayısı ise oldukça sınırdır. Bu çalışmaların hangileri olduğunu belirtmeden önce teknikle ilgili kısa bir açıklama yapmak gerekir.

Johnson ve Johnson (1988) tarafından geliştirilen akademik çelişki tekniği, öğrencilerdeki düşünce, çalışma sonuçları ve fikirler arasındaki uyumsuzlukları ortaya çıkarmak, konuyla ilgili çelişkileri

fark etmek ve çelişkileri kullanarak öğrenmede yüksek verim almak için kullanılan bir tekniktir. Eleştirel ve rasyonel düşünme becerisini geliştirerek değişik yargılara ulaşmayı hedefler. Akademik çelişki tekniği doğru ve etkili bir biçimde uygulandığında sınıf içi etkinlikler öğrencilerin severek ve isteyerek katılacağı bir etkinlik olabilir (Mitchell, Johnson ve Johnson, 2003). Ancak en az kullanılan öğretim tekniklerinden biri olarak gösterilmektedir. Bu durumun sebepleri arasında da tekniğin uygulama aşamalarının iyi bilinmemesi, öğretmenlerin uygulama yönünden yeterince eğitilememesi ve çelişki yaratan fikirlerin çatışmaya dönüşmesini engellemenin ve sınıf kontrolünün zor olması gibi sebepler ileri sürülmektedir (Doğan, 2012, s.262).

Akademik çelişki tekniği uygulanırken ilk olarak gruplar oluşturulur. Önceden belirlenen konuyla ilgili çelişkiler gruplara sunulur. Çelişkiler tartışmaya açık, sonucu belirsiz, iki görüşün de savunulacak taraflarını içinde barındıran özellikte olmalıdır (Johnson, Johnson ve Smith, 1996). Gruplara sunulan çelişkilerin önerileri hazırlanır. Gruplar önerilerini rapor hâlinde hazırlarlar ve kendi içlerinde de savundukları görüşe ait zıt görüşleri savunan bir alt gruba daha ayrılarak kendi aralarında o görüşü nasıl savunacaklarını planlarlar. Taraflar savundukları görüşü ve neden onu savunduklarını açıklarlar ve ileri sürdükleri görüşü savunurlar. Daha sonra her grup, karşıt görüşün ne olduğunu, görüşü anlayıp anlamadıklarını açıklarlar. İki grubun da anlayabileceği bir karar verilir. Bunun için öğrenciler kendi görüşlerini savunmaktan vazgeçip en iyi kanıtları özetleyip sentezleyerek bir anlaşmaya varırlar ve bir grup raporu hazırlarlar. Son olarak grup üyeleri bireysel olarak, konuyla ilgili sınavı hazırlanırlar (Açıkgöz, 2002; Nathan ve Lee, 2004; Matusovich ve Smith, 2009).

Alan yazında akademik çelişki tekniğiyle ilgili yapılan çalışmalardan biri Öcal (1996)'ın, akademik çelişki tekniği ile geleneksel öğretimin tarih derslerindeki başarı ve güdü üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu karşılaştırmak için yaptığı çalışmadır. Yazarın bu çalışmasında, akademik çelişki tekniğinin öğrencilerin tarih derslerindeki başarılarında ve güdülerinde olumlu yönde etki ettiği ortaya konulmuştur.

Yabancı araştırmacıların araştırmalarında da akademik çelişki tekniğinin kullanımı ile ilgili önemli sonuçlar ortaya konulmuştur. Bireysel öğrenme, akademik çelişki ve tartişma tekniklerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada ise Warring (1984), akademik çelişki tekniğinin bireysel öğrenme tekniklerine göre daha başarılı sonuçlar verdiğini ortaya koymuştur.

Blandford (1991) tarafından yapılan araştırmada akademik çelişki tekniğinin olumlu sonuçlar elde etmede önemli olduğu ve akademik çelişkinin sadece iş birlikli çalışmalarda değil, sınıfta öğretmen uygulayacağı tüm yöntemlerde de kullanılmasının başarılı sonuçlar vereceği üzerinde durulmuştur.

Monhardt ve Monhardt (2000) tarafından da bir öğretim aracı olarak akademik çelişki tekniğinin etkisi araştırılmıştır. Öğrencilerin uygulanan teknikle ilgili olumlu tutum geliştirdikleri, öğrenme başarılarının yüksek düzeyde olduğu ve tüm gruplardaki öğrencilerin birbirleriyle olumlu ilişkiler kurdukları tespit edilmiştir.

Bu çalışmanın amacı akademik çelişki tekniğinin Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim bilimleriyle ilgili kavram öğrenme başarıları üzerinde etkili olup olmadığını araştırmaktadır. Bu amaç için cevabı aranan sorular şunlardır:

- 1) Akademik çelişki tekniğinin Türkçe öğretmeni adaylarının kavram öğrenme başarılarında kontrol ve deney gruplarının ön test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2) Akademik çelişki tekniğinin Türkçe öğretmeni adaylarının kavram öğrenme başarılarında kontrol grubunun ön test-son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3) Akademik çelişki tekniğinin Türkçe öğretmeni adaylarının kavram öğrenme başarılarında deney grubunun ön test-son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 4) Akademik çelişki tekniğinin Türkçe öğretmeni adaylarının kavram öğrenme başarılarında kontrol ve deney gruplarının

son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırma deseni

Bu araştırmada nicel araştırmalarda kullanılan yarı deneysel desen kullanılmıştır. Grupların seçiminde yansız atama yapılmadığından hazır gruplardan ikisi eşleştirilmeye çalışılmıştır. Eşleştirilen gruplar işlem gruplarına seçkisiz atanmıştır. Bu tür yarı deneysel desen uygulamalarına eşleştirilmiş desen adı verilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010: 206).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören, Öğretim İlke ve Yöntemleri (2011-2012 Öğretim yılı) Dersini alan 98 ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde gündüz öğretiminde A-B ve gece öğretiminde A-B olmak üzere dört şubede aynı ders yürütülmüştür. Uygulama sürecinin başında araştırmacılar tarafından bu dört şubede öğrenim gören öğrencilere ön test olarak Kavram Öğrenme Başarı Testi uygulanmıştır. Testten elde edilen sonuçlar değerlendirilerek şubelerden başarı durumları birbirine yakın olan iki sınıf çalışma grubu olarak seçilmiş; bu gruplardan birisi deney (n=50) diğeri kontrol grubu (n=47) olarak yansız bir şekilde atanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Uygulama Süreci

Araştırmanın verileri çoktan seçmeli 30 sorudan oluşan Kavram Öğrenme Başarı Testi (KÖBT) aracılığıyla toplanmıştır. KÖBT, öğrencilerin bilgi ve kavrama düzeyindeki zihinsel becerilerini ölçmeyi amaçlayan sorulardan oluşmaktadır. Bu testten öğrencilerin alabilecekleri puan aralıkları 0 ile 100 puan arasında değişmektedir. Testin soruları oluşturulurken uygulama sürecinde öğretilecek olan kavramları kapsamasına dikkat edilmiştir. Kavramların seçiminde araştırmacılar tarafından öğretmen adaylarının öğretmenlik alan bilg-

ilerini geliştirici eğitim bilimleri terimlerinden yararlanılmıştır. Alan yazını taraması sonucunda bu terimlerden oluşan bir kavram havuzu oluşturulmuş ve uygulama sürecinde yer alacak olan kavramlar bu havuzdan seçilerek kullanılmıştır.

Kavram Öğrenme Başarı Testi'nin soruları oluşturulduktan sonra ikisi Türkçe diğer ölçme ve değerlendirme alanlarında uzman üç öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Uzmanların görüşlerini belirlemek için “geçerli, geçerli değeril” şeklinde iki seçenekli bir cevap formatı kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2006). Üç uzman tarafından koldanan cevap formatının kodlayıcı tutarlılığına bakılmış ve tutarlılığın 0,83 düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Çalışma dört haftalık bir süreçte tamamlanmıştır. Akademik çelişki tekniğinin öğretmen adaylarının kavram öğrenme başarıları üzerindeki etkisini anlayabilmek için kontrol grubunda öğretmen merkezli bir öğretim anlayışı benimsenmiştir. Deney grubunda ise aşağıdaki işlem basamakları takip edilmiştir:

- 1- Grupların oluşturulması: Öğrenciler başarı durumları göz önünde bulundurularak dörder kişilik heterojen gruplara ayrılmıştır. Her gruptaki öğrencilerin savunacakları kavramlarla ilgili görevleri belirlenmiştir.
- 2- Çelişkinin sunulması: Öğretim ilke ve yöntemleri dersinde öğretmen adaylarının bilmeleri gereken temel kavramlarla ilgili çelişkiler gruplar tarafından sunulmuştur. Bu aşamada tartışma, açık uçlu sorular, karşıt görüşler her grup tarafından çelişki oluşturacak şekilde ileri sürülmüştür. Kavramlarla ilgili çelişkilerin olumlu ve olumsuz yönleri derinlemesine tartışılmıştır. Ortaya çıkan çelişkilerin altı çizilmiştir.
- 3- Önerilerin hazırlanması: bu aşamada öğrenciler kendi gruplarında ikişerli olarak çalışmışlardır. Ortaya çıkan çelişkilerle ilgili bilgilerini düzenleyip sonuç çıkarmışlardır. Gruplar, daha önceden hazırladıkları, etkinlikleriyle ilgili malzemeleri (kitap, makale, afiş vb.) kendi aralarında diğer gruplara delil gösterecek tanıtılmışlardır. Böylece her grup anlatacağı kavramla ilgili

olumlu ve olumsuz yönleri planlamış ve kanıtlarını ortaya koymuştur.

- 4- Görüşlerin sunulması: gruplar savundukları görüşün gerekçelerini açıklamışlardır. Görüşlerini ortaya koyarken ilgili kaynaklara başvurmuşlardır. Çelişkili durumlarda en iyi kararın ne olabileceği önce grup üyeleri tarafından daha sonra diğer grup üyeleri tarafından tartışılmıştır. Burada öğrenciler kendilerine mantıklı gelmeyen sonuçları ve bilgileri “belirsizlik” ve “çatışma” başlıklarında değerlendirmişlerdir. Bunun sonucunda da merak uyandıracak ve çelişkiyi çözebilecek tartışma yapılmıştır. Çelişkisinde uzlaşılan kavramlar ayrı bir deftere not edilmiştir. Bu süreci bütün gruplar aynı anda değerlendirmiştir.
- 5- Savunma: Burada taraflar ileri sürdükleri görüşleri savunmuşlardır.
- 6- Karşıt görüşü anlama: bu aşamada taraflar, çelişkiyi doğuran görüşün neler olabileceği üzerinde tartışmışlardır.
- 7- Karara varma: bu aşamada ise kavramlar üzerindeki çelişkilerin olumlu ya da olumsuz olma durumu üzerinde karara varılmıştır. Öğrenciler kendi görüşlerini savunmak vazgeçip iyi kanıtlanan ve çoğunluğun görüşü olan kavramları kabul etmişlerdir. Sonuç olarak her grup kendi kavramlarının güçlü ve zayıf yönleriyle ilgili ortak bir rapor hazırlamıştır. Her gruptaki öğrenci varsa eksik bilgilerini tamamlamak üzere daha önceden belirlenen kaynaklara başvurmuşlardır. Bu aşamadan sonra öğrencilere Kavram Öğrenme Başarı Testi uygulanmıştır.

Verilerin analizi

Öğrencilere uygulanan Kavram Öğrenme Başarı Testi’yle elde edilen ön test ve son test verilerinin analizinde bağımsız örnekler ve bağımlı örnekler için t-testi kullanılmıştır. Bağımlı örnekler için t-testi ilişkili iki örneklemden elde edilen iki ortalama arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için kullanılır. Genellikle eşleştirilmiş örnekler deseninde ve tekrarlı ölçümlerin analizinde kullanılır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2011: 165; Gürsakal, 2009: 225).

Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının kavram öğrenme başarılarında kontrol ve deney gruplarının ön test başarı puanları

Akademik çelişki tekniğinin Türkçe öğretmeni adaylarının kavram öğrenme üzerindeki etkilerini anlayabilmek için seçilen kontrol ve deney gruplarının başarı puanları ortalamalarının uygulama sürecin başlangıcında birbirine yakın bir değerde olduğu yapılan bağımsız örneklemelerde t-testi ile anlaşılmıştır. Tablo 1’de deney ve kontrol gruplarının test puanları gösterilmiştir:

Tablo 1. Kontrol ve deney gruplarının bağımsız örneklemeler için t-testi ön test puanları

Ön test	N	X	ss	t	p
Deney Grubu	50	76,70	9,292	1,417	,160
Kontrol Grubu	47	74,13	8,543		

Tablo1’e bakıldığında deney ve kontrol grupları ön test başarı puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır (t: 1,417; p (0.16) > 0.05). Bu durum grupların uygulama sürecinin başlangıcında benzer özelliklere sahip olduğunu göstermektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının kavram öğrenme başarılarında kontrol grubunun ön test-son test başarı puanları

Öğretmen merkezli öğretim anlayışıyla Türkçe öğretmeni adaylarına kavram öğretimi sürecinde kontrol grubunun ön test ve son test başarı puanları Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2. Kontrol grubunun bağımlı örneklemeler için t-testi ön test – son test puanları

Kontrol grubu	N	X	ss	t	p
Ön test	47	74,13	8,54303	2,359	,023
Son test	47	70,77	11,72921		

Tablo 2 incelendiğinde kontrol grubunun ön test ve son test başarı puanları arasında ön test lehine anlamlı bir farklılığın olduğu anlaşılmıştır (t: 2,359; p (0.023) < 0.05). Ön test (X=74,13) – son test

($X=70,77$) başarı puanları ortalamaları incelendiğinde uygulama sürecinin kontrol grubundaki öğrenciler üzerinde belirgin bir etki yapmadığı, kavram öğretiminde öğretmen merkezli öğretimin etkili olmadığı gözlemlenmektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının kavram öğrenme başarılarında deney grubunun ön test-son test başarı puanları

Akademik çelişki tekniğıyle Türkçe öğretmeni adaylarına kavram öğretimi sürecinde deney grubunun ön test – son test başarı puanları Tablo 3’te gösterilmiştir:

Tablo 3. Deney grubunun bağımlı örneklem için t-testi ön test – son test puanları

Deney grubu	N	X	ss	t	p
Ön test	50	76,70	9,29176	-10,287	,000
Son test	50	87,40	3,38665		

Tablo 3’teki veriler incelendiğinde deney grubunun ön test – son test başarı puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($t: -10,287; p (0.00) < 0.05$). Ön test ($X=76,70$) – son test ($X=87,40$) başarı puanları ortalamaları incelendiğinde uygulama sürecinin deney grubundaki öğrenciler üzerinde belirgin bir etki yaptığı, kavram öğretiminde akademik çelişki tekniğıyle öğretimin etkili olduğu anlaşılmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının kavram öğrenme başarılarında kontrol ve deney gruplarının son test başarı puanları

Öğretmen merkezli öğretim anlayışıyla kavram öğretiminin gerçekleştirildiği kontrol grubunun son test başarı puanları ortalamaları ile akademik çelişki tekniğıyle kavram öğretimi yapılan deney grubunun son test başarı puanları ortalamaları Tablo 4’te gösterilmiştir:

Tablo 4. Deney ve kontrol gruplarının bağımsız örneklem için t-testi son test puanları

Son test	N	X	ss	t	p
Deney Grubu	50	87,40	3,387	9,614	,000
Kontrol Grubu	47	70,77	11,729		

Tablo 4 incelendiğinde akademik çelişki tekniğiyle kavram öğretimi yapılan uygulama sürecinin deney grubunun son test puanları lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır (t: 9,614; p (0.00) < 0.05). Deney grubu son test başarı puanları ortalamalarının (X=87,40) kontrol grubu son test başarı puanları ortalamasından (X=70,77) yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum akademik çelişki tekniğiyle kavram öğretiminin öğretmen merkezli öğretime göre daha başarılı olduğunu göstermektedir..

Sonuç ve Tartışma

Akademik çelişki tekniğinin Türkçe öğretmeni adaylarının kavram öğrenmeleri üzerindeki etkisinin incelendiği kontrol gruplu yarı deneysel bu çalışmada varılan sonuçlar şu şekildedir:

- Akademik çelişki tekniğinin kavram öğretimindeki etkisini inceleyebilmek için birbirleriyle karşılaştırılıp eşleştirilen iki grup arasında uygulama süreci öncesinde kavram öğrenme başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının uygulama süreci öncesinde deney ve kontrol gruplarının eşleştirilmesinde yapılan ön testten elde edilen puan ortalamalarına göre, 100 puan üzerinden 74 ve 76'lık bir ortalamaya sahip olmaları, bu öğrencilerin kavram öğrenmede oldukça iyi bir düzeyde sürece başladıklarını göstermektedir. Öğretmen adaylarının öğretim ilke ve yöntemleri dersindeki kavramlarla ilgili benzer düzeyde bilgi sahibi olmalarında KPSS sınavı farkındalığının etkili olduğu söylenebilir.
- Kontrol grubundaki Türkçe öğretmeni adaylarının uygulama öncesi ve sonrası ortalama kavram öğrenme başarı puanları arasında ön test lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu durum ise öğretmen adaylarının kavram öğrenme başarılarında öğretmen merkezli öğretimin etkisinin az hatta olumsuz yönde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçtan yola

çıkılarak uygulama sürecine başlamadan önce bireysel olarak KPSS eksenli çalışan veya KPSS farkındalığına sahip olan öğretmen adaylarının kavram öğrenme başarılarının uygulama sonrası elde ettikleri başarı durumundan daha iyi olduğu söylenebilir.

- Deney grubundaki Türkçe öğretmeni adaylarının uygulama öncesi ve sonrası ortalama kavram öğrenme başarı puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılığın olduğu anlaşılmıştır. Bu durum akademik çelişki tekniğinin kavram öğretimi üzerinde olumlu yönde etkili olduğunu göstermektedir.
- Yapılan bu çalışmayla elde edilen bulgular içerisinde üzerinde durulması gereken en önemli sonuç, uygulama sonrası elde edilen deney ve kontrol gruplarına ait ortalama başarı puanları arasındaki anlamlılığın deney grubu lehine olmasıdır. Diğer bir ifadeyle son test ortalama başarı puanlarındaki yaklaşık 17 puanlık farkın akademik çelişki tekniğinden kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde iş birlikli öğrenme yönteminin kazanımlarından olan etkili iletişim, kendini değerli görme ve başkalarına saygı gösterme gibi becerilerin akademik çelişki tekniği aracılığıyla işe koşulmasıyla öğrencilerin çelişki yaşadıkları kavramları öğrenmede başarı gösterdikleri anlaşılmaktadır (Johnson ve Johnson, 1997; Kagan, 1992).

Araştırma sürecinde yapılan gözlemlerden öğrencilerin çelişki yaşadıkları kavramları çözümlmeye çalışırken grup olarak gerçekleştirdikleri etkinliklerde kendilerini bir çatışma içerisinde buldukları ve akademik çelişki tekniğine uygun olarak tasarlanan tartışma ortamının öğrencilerin kendileri arasındaki çatışmaları çözerken aynı zamanda kavramlar üzerinde yaşamış oldukları çelişkileri çözebilmelerine yardımcı olduğu anlaşılmıştır (Koruklu, 1998). Ayrıca çelişki yaşanan kavramlar üzerinde tartışılıp ortak bir karara varıldıkça hem grup içi hem de gruplar arası iş birliğinin geliştiği gözlemlenmiştir (Carruthers ve Carruthers, 1996).

Araştırmada üzerinde durulan en önemli konulardan biri Lincoln'ün (2001) de vurguladığı iş birlikli çalışma ortamlarında ortaya çıkan çatışmaların olumlu sonuçlar doğuracak fırsatlar olarak değerlendirilmesi ve grup tartışmalarının bu düşünce üzerinde temellendirilmesi olmuştur. Süreç boyunca yapılan gözlemlerde grupların tartışmanın bazı kısımlarında üzerinde fikir birliğine varamadıkları kavramlar ile ilgili ciddi çatışma yaşadıkları fakat akademik olarak temellendirilip ileri sürülen görüşler neticesinde bu çatışmanın yerini olumlu bir karara yani kavram üzerinde fikir birliğine varılmasını sağladığı görülmüştür (Aram, Morgan ve Esbeck, 1971; akt. Sözen, 2002). Bu durum her tartışma sonunda böyle sonuçlanmasa da en azından gruplar birbirlerinin görüşlerini saygı ve hoşgörü çerçevesinde eleştirerek kabul etmediklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise doğrudan araştırmanın konusu olmamasına rağmen akademik çelişki tekniğine uygun olarak gerçekeştirilen öğrenme ortamının öğrencilerin eleştirel düşünmeyi ve akılcı yargılara varmayı sağlamadaki etkileridir (Johnson ve Johnson, 1995a). Öğrenciler tartışma esnasında çelişki olarak sunulan kavramlara tartışma süresi boyunca farklı açılardan yaklaşabilmiş ve kavram ile ilgili ileri sürdükları çözüm önerilerini akılcı ve tutarlı bir şekilde diğer grupların dikkatlerine sunabilmeyi başarmışlardır.

Akademik çelişki tekniğine göre gerçekeştirilen tartışmalarda çelişkilerin karara bağlanmasında grup üyelerinin kişilik özelliklerinin de etkili olduğu tespit edilmiştir (Terhune, 1970). Yapılan gözlemlerde bazı öğrencilerin çekinden tavırlar sergileyerek konuyla ilgili düşüncelerini ifade ederken konunun takipçisi olmadıkları, bazılarının ise ısrarla her konuda kendilerini haklı çıkarma gayretinde oldukları, tartışmayı kendi istekleri doğrultusunda yürütmeye çalıştıkları belirlenmiştir (Cahnin ve Schneer, 1984; akt. Sözen, 2002). Tartışmaya hükmetmeye çalışan öğrencilerin tartışmada sergiledikleri performans, diğer öğrencilerin tartışma süreci dışında kalmasına neden olmuş; bu ise bazı çelişkilerin çözüme kavuşturulmasında ciddi bir engel olarak sürecin önünde yer almıştır. Araştırma sürecinde yaşananlarla ilgili değerlendirmelerde bu duruma sebep olan hususun tartışma gruplarının heterojen bir şekilde oluşturulmamış olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Tartışma gruplarında yer alan baskın karakterler tartışma sürecini akademik bir yarış olarak algılamış, kendilerinin kazanmaları için diğer grupların kaybetmesi gerektiği gibi iş birlikli çalışma ruhuna uymayan bir düşünceye kapılmışlardır (Johnson ve Johnson, 1995b). Süreçte grup üyelerinden bazılarının böyle bir algıya sahip olması, öğrenciler arasında olumsuz duyguların gelişmesine zemin hazırlamıştır. Bu durum ise öğrencilerin birlikte öğrenme yerine birbirlerine karşı öğrenmeye çalıştıkları rekabetçi, hoşgörüsüz sınıf atmosferi, düşük iletişim, yanlış anlama ve algılama, duyguların uygunsuz anlatımı, yaşanan çatışmalara yaratıcı çözümler bulunmasını engelleme gibi öğrenme sürecini olumsuz etkileyecek davranışların ortaya çıkmasına yol açmıştır (Bettmann ve Moore, 1994). Araştırma sürecinde böyle bir durumun geliştiği fark edilir edilmez, araştırmacı tarafından gruplara bu tartışmaların aslında bir yarış olmadığı, yapılmak istenenin çelişki yaşanan kavramların açıklığa kavuşturulması olduğu yönünde hatırlatıcı uyarılarda bulunulmuştur (Avcı, 2002). Bu uyarılar ile muhtemel anlaşmazlıkların önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Süreçte karşılaşılan problemlerin çözümü için öne sürülen olası çözümler, akademik çelişki tekniğinin başarılı olmasında önemli bir etken olmuştur. Bu muhtemel çözüm önerileri taraflara düşüncelerini açıkça dile getirmeleri için fırsat verilmesi, beyin fırtınası yaptırılması, tartışma sürecinde dile getirilenlerin yargılanmaması veya eleştirilmemesi şeklinde gerçekleşmiştir. Karip'in (1999) de vurguladığı gibi çatışmaların çözümü sürecinde "sen dili" yerine "ben dili"nin kullanılmasına dikkat edilmiş, bu sayede öğrencilerin birbirlerine olumlu düşünceler beslemeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

Çelişkili kavramların açıklığa kavuşturulması ve öğretmen adaylarının kavram öğrenmelerini sağlamak amacıyla kullanılan akademik çelişki tekniği iş birlikli öğrenme sürecinde her bir bireyin katkısını önemsedidiği ve öğrencilerin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalarını, hoşgörü çerçevesinde birbirlerinin fikirlerini eleştirebilmelerini sağlamada etkili olarak kullanılabilidiği için bu araştırmadan olumlu sonuçların elde edilmesini sağlamıştır (Kuran, 2004). Tartışma gruplarında yer alan üyeler; süreçte hem birbirlerinden öğrenmiş hem de birbirlerine öğreterek kavram öğrenmede başarıya ulaşmışlardır.

Öneriler

Bu çalışmanın sonuçlarına göre, araştırmacıların yapılacak olan benzer çalışmalar için ortaya koyacakları öneriler şunlardır:

- Farklı alanlarda kavram öğretimi ile ilgili yapılacak olan çalışmalarda kavramların çelişki durumlarından faydalanılan akademik çelişki tekniğinin farklı düzeylerdeki örneklemlerde uygulanabilirliği test edilebilir.
- Öğretmen merkezli öğretimin pasif hâle getirdiği öğrencileri derslerde daha aktif kılmak ve dersi daha canlı tutmak için akademik çelişki tekniği kullanılabilir.

Kaynaklar

- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme: Kuram, araştırma, uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, Ü. K. (2002). *Aktif öğrenme*, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Avcı, S . (2002). *Aktif öğrenme*. <http://www.Mlokurs.Virtuale.Net> adresinden 15.05.2014 tarihinde indirilmiştir.
- Aziz, Z., and Hossain, A. (2010). A comparison of cooperative learning and conventional teaching on students' achievement in secondary mathematics. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 53–62.
- Baumberger-Henry, M. (2005). Cooperative learning and case study: does the combination improve students' perception of problem-solving and decision making skills?. *Nurse Education Today*, 25, 238–246.
- Baykara, K. (2000). İşbirliğine dayalı öğrenme teknikleri ve denetim odakları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 201-210.
- Bettmann, E. H., and Moore, P. (1994). Conflict resolution programs and social justice. *Education and Urban Society*, 27, 11–21.
- Blandford, C. P. JR. (1991). A comparison of two methods of structured controversy (cooperative learning, controversy, discussion). *DAI – A*, 51 (12), s. 4004.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Veri analizi el kitabı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., ve Köklü, N. (2011). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.

O. Sevim, B. Varışoğlu / EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 16 (2014), 229-247

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş, ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Carruthers, W. L., ve Carruthers, B. J. B. (1996). Conflict resolution as curriculum: A definition, description and process for integration in core curricula. *SchoolCounselor*, 43 (5), 345-373.
- Chiu, M. M. (2004). Adapting teacher interventions to student needs during cooperative learning: How to improve student problem solving and time on-task. *American Educational Research Journal*, 41(2), 365-399.
- Cohen, M., & Tellz, K. (1994). Implementing cooperative learning for language minority students. *Bilingual Research Journal*, 18, 1-19.
- Corliss, S. B. (2005). The effects of reflective prompts and collaborative learning in hypermedia problem – based learning environments on problem solving and metacognitive skills. *Texas University*. 29.05.2014 tarihinde Proquest Digital Dissertations veritabanından alınmıştır.
- Doğan, C. (2012). *Sistemik yabancı dil öğretim yaklaşımı ve yöntemleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- El-Saghir, K. (2003). The benefits of cooperative learning to ELLs. http://www.arabguide.net/t2k/wsu/docs/2003-12-Coop_Learn.pdf adresinden 21.03.2014 tarihinde alınmıştır.
- Ghaith, G. M., & Shaaban, K. A. (1995). Cooperative learning and inservice teacher training: A suggested approach. *TESL Reporter*, 28, 25-31.
- Güney, N., Aytan, T., ve Gün, M. (2010). Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleriyle ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretim programı ilişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 286-315.
- Gürsakal, N. (2009). *Çıkarımsal istatistik*. Bursa: Dora Yayıncılık.
- Johnson, D. W. ve Johnson, F. P. (1997). *Joining together group theory and group skills*. USA: Allyn & Bacon A Viacom Company.
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1995a). *Teaching students to be peacemakers*. Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1995b). Peace and conflict. *Journal of Peace Psychology* 1(4), s.417-438.
- Johnson, D. W., and Johnson, R. T. (1988). Critical thinking through structured controversy. *Educational Leadership*, 58-64. http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198805_johnson.pdf adresinden 21.03.2014 tarihinde alınmıştır.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., and Smith, K. A. (1996). Academic controversy: Enriching college instruction through intellectual conflict. *ASHE-ERIC Higher Education Report*. 25 (3), Washington.

- Kagan, S. (1992). *Cooperative Learning*. USA: Resource for Teachers, Inc.
- Karip, E. (1999). *Çatışma yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Keyser, M. W. (2000). Active learning and cooperative learning: understanding the difference and using both styles effectively. *Research Strategies* 17, 35-44.
- Koruklu, N. (1998). *Arabuluculuk eğitimin ilköğretim düzeyindeki bir grup öğrencinin çatışma çözme davranışlarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kuran, K. (2004). Sınıfta öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi. M. Şişman (Edt.) *Sınıf Yönetimi*, s. 64 – 83. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Lincoln, M. G. (2001). Conflict resolution education: A solution for peace. *Communications and the Law*, March 2001, 29 – 40.
- Matusovich, H., and Smith, K. (2009). Constructive academic controversy- What is it? Why use it? How to structure it?. 39th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, October 18 - 21, 2009, San Antonio.
- Mitchell, J. M., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2003). The impact of academic controversy on subsequent conflict resolution and relationships among students. *Journal of Research in Education*, 1(13), 73-78.
- Monhardt, R.M. ve Monhardt, L. C. (2000). The use of academiz controversy in elementary science methods classes. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 20 (6), 445 – 451.
- Nathan, E., & Lee, C. K. (2004). Using structured academic controversies in the social studies classroom. *Teaching and Learning*, 25(2), 171-188.
- Öcal, M. G. (1996). *Akademik çelişki tekniğinin tarih derslerindeki başarı ile güdü üzerindeki etkileri ve öğrencilerin değerlendirmeleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Ertem Matbaacılık.
- Sözen, D. (2002) *Okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ve bunun öğretmenlerin stres düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, A. (2011). *İş birlikli öğrenme teknikleri ve Türkçe öğretimi (İlköğretim II. kademe için örnek etkinlikler)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Şahinel, M., Yalçınkaya, H., Aksay, S., ve Başara, E. (2008). Türkçe öğretmenliği özel alan yeterlikleri. *Türkçe Öğretimi Kongresi (18-19-20 Mayıs)*, İstanbul.

- Terhune, K. W. (1970). The effects of personality in cooperation and conflict. In P. Swingle (Ed.), *The structure of conflict* (pp. 193–234). New York: Academic Press.
- Warring, D. F. (1984). Fostering pro social attitudes in desegregated schools through cooperative learning (controversy). *DAI – A*, 44(11), s. 3334.

Extended Summary

Purpose

The purpose of this study is to investigate whether the technique of academic controversy about the concept of Turkish teachers candidates training on education learning achievement is effective not. For this purpose, the questions that needs to be answered are:

- Is there a significant difference between Academic contradictions technical concept of the Turkish teachers' learning achievement pretest scores of the experimental and control groups ?
- Is there a significant difference between Academic contradictions technical concept of the Turkish teachers' learning achievement of the control group pre-test and post-test results ?
- Is there a significant difference between Academic contradictions technical concept of the Turkish teachers' learning achievement of the experimental group in the pre-test and post-test results there is a significant difference between the scores? Is there a significant difference between Academic contradictions technical concept of the Turkish teachers' learning achievement test at the end of the control and experimental groups?

Method

In the study quasi-experimental design with control group is used, which is widely used in quantitative studies. The participants are 98 second year students taking “Teaching Principles and Methods” course (2011-2012 Academic Year) are studying at Atatürk University Kâzım Karabekir Faculty of Education, Department of Turkish Education. The data is gathered using Concept Learning Success Test consisting of 30 multiple choice questions. In the analysis of the pre-test and post-test data, t-test for independent-sample and dependent-sample is applied.

Results

Results of the study are as follows the concept of academic controversy technical education compared and matched with each other in order to examine the effects

between the two groups prior to the implementation process concepts can not found a significant difference between the levels of learning achievement.

It has been identified that Turkish teacher candidates in the control group before and after the application of the concept of average learning achievement points in favor of a significant difference between the pre-test that have been identified.

Turkish teacher candidates in the experimental group before and after the application of the concept has proved that of average final test of learning achievement points has a significant difference in favor.

Applications belonging to experimental and control groups after the end of the test mean achievement scores of the experimental group has a significant difference in favor.

Discussion

Obtained from the research results are generally evaluated cooperative learning methods of the gains that effective communication, self-worth seeing and respect to others of skills such as academic controversy technique employed through condition by students contradiction their concepts of success in learning in which they are understood.

Contradictory concepts to be clarified and teachers the concept of learning used to provide academic controversy technique of cooperative learning process of each individual's contribution caring and students in the learning process in an active way to participate in a tolerant environment each other's ideas criticized ensure their traceability to use effectively this research enable to get positive results.

Conclusion

According to the results of this study, the researchers conducted similar studies for which will be put forward recommendations are: Teaching concepts related to different areas that will be utilized in studies of the status of the contradictions of the concept of academic controversy applicability of the technique in samples can be tested at different levels.

For keeping lesson alive and to make students more active in class which are the result of Teacher-centered instruction, academic controversy technique can be used.

* * * *