

*yıl*  
*year*

2015

*cilt*  
*volume*

2

*sayı*  
*number*

1

*e - ISSN*

2148 - 8940



*e - kaffkas*  
*eğitim araştırmaları dergisi*



*e - kaffkas journal of educational research*

Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin İşbirlikli Öğrenme Modeli Sınıfta Uygulamaları ve Elde Edilen Sonuçların Değerlendirilmesi:  
İğdir İl Örneği

Informing of Science and Technology Teachers Applications of Cooperative Learning Model, in the Class and Evaluating the Obtained Results:  
Example of Iğdir City

*Yusuf KARADENİZ, Kemal DOYMUŞ*

Tarih Sinema Etkileşiminin Popüler Kültürdeki Yeri  
The Role Of History And Cinema Interaction In Popular Culture  
*Özcan DEMİR, Namık ÇENÇEN*

İşbirlikli Öğrenme Yönteminin 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi  
Effect of Cooperative Learning Model on the Academic Success of Students at 6th Grade Social Studies Lesson  
*Nurten GÜRBÜZ, Ufuk ŞİMŞEK, Kadir BERBER*

İstasyon Tekniğinin Uygulandığı Fen Ve Teknoloji Dersine İlişkin Öğrenci Görüş Ve Performanslarının Değerlendirilmesi  
Evaluation Of Student Opinions And Performances In Science And Technology Courses Taught Via Station Technique  
*Serap ERDAĞI, Arzu ÖNEL*

Türkçe Öğretmen Adaylarının Konuşma Eğitimine Yönelik Tutumları (Kars İli Örneği)  
Kars Pre-Service Turkish Teachers' Attitudes Towards Verbal Skills Instruction  
*Berna ÜRÜN KARAHAN*

**KAFKAS ÜNİVERSİTESİ**  
**e-kafkas eğitim araştırmaları dergisi**  
**e-kafkas journal of educational research**

**e – ISSN : 2148 – 8940**

**Sahibi**

Prof. Dr. Sami ÖZCAN (Dekan)

**Yazı İşleri Müdürü/ Editör**

Yrd. Doç. Dr. Ataman KARAÇÖP

**Editör Yardımcıları**

Yrd. Doç. Dr. Volkan GÖKSU  
Yrd. Doç. Dr. Özgür AKTAŞ  
Öğr. Gör. Ümit Yaşar ELYILDIRIM

**Dizgi – Düzenleme**

Yrd. Doç. Dr. Mustafa AKILLI

İnternet adresi : <http://www2.kafkas.edu.tr/egitimdergi/>  
E – posta adresi : [editor.kafead@gmail.com](mailto:editor.kafead@gmail.com)  
Yazışma adresi : Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Merkez Kampüs 36100-KARS

## e-KAFKAS EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ DANIŞMA KURULU\*

Prof. Dr. Alim KAYA (Girne Amerikan Üni.)  
Prof. Dr. Abdullah KOPUZLU (Atatürk Üni.)  
Prof. Dr. Adem BAŞIBÜYÜK (Erzincan Üni.)  
Prof. Dr. Ahmet DOĞAN (Karadeniz Teknik Üni.)  
Prof. Dr. Ahmet IŞIK (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ahmet SABAN (Necmettin Erbakan Üni.)  
Prof. Dr. Ahmet Zeki SAKA (Karadeniz Teknik Üni.)  
Prof. Dr. Alev ÇETİN DOĞAN (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ali BALCI (Ankara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ali KAFKASYALI (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Alpaslan CEYLAN (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Betül ASLAN (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Bilal GÜNEŞ (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Cemal YILDIZ (Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK (Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Cevdet BOZKUŞ (Kafkas Üniversitesi)  
Prof. Dr. Çiğdem ÜNAL (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Dursun KAYA (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Erdal AKPINAR (Erzincan Üniversitesi)  
Prof. Dr. Erkan COŞKU (Karadeniz Teknik Üni.)  
Prof. Dr. Fahri TAŞ (Erzincan Üniversitesi)  
Prof. Dr. Fatih TÖREMEN (Gaziantep Zirve Üni.)  
Prof. Dr. Fatma ŞAHİN (Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. H. Ömer KARPUZ (Pamukkale Üni.)  
Prof. Dr. Hale BAYRAM (Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hamza KELEŞ (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hasan Basri KARADENİZ (Atatürk Üni.)  
Prof. Dr. Hayati AKYOL (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hayati DOĞANAY (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hüseyin ALKAN (Dokuz Eylül Üni.)  
Prof. Dr. Hüseyin AYDIN (Erzurum Teknik Üni.)  
Prof. Dr. Hüseyin KIRAN (Pamukkale Üni.)  
Prof. Dr. İbrahim Fevzi ŞAHİN (Atatürk Üni.)  
Prof. Dr. Kamil AYDIN (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Kemal Doymuş (Atatürk Üniversitesi)

Prof. Dr. Kemalettin KUZUCU (Marmara Üni.)  
Prof. Dr. Leman TARHAN (Dokuz Eylül Üni.)  
Prof. Dr. Leyla Işıl ÜNAL (Ankara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mehmet Fatih TAŞAR (Gazi Üni.)  
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Memnune YAMAN (Atatürk Üni.)  
Prof. Dr. Murat ALTUN (Uludağ Üniversitesi)  
Prof. Dr. Murat ÖZBAY (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Musa ŞAHİN (Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mustafa AYDOĞDU (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR (Atatürk Üni.)  
Prof. Dr. Nejdet HAYTA (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Nurettin ŞİMŞEK (Ankara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Nuri YAVUZ (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Nurtaç ÇANPOLAT (Atatürk Üni.)  
Prof. Dr. Ramazan ÖZEY (Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ramazan SEVER (Giresun Üniversitesi)  
Prof. Dr. Raşit ZENGİN (Fırat Üniversitesi)  
Prof. Dr. Samih BAYRAKÇEKEN (Atatürk Üni.)  
Prof. Dr. Sefer ADA (Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Serkan DOĞANAY (Giresun Üni.)  
Prof. Dr. Sezgin AKBULUT (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Sırrı AKBABA (Uludağ Üniversitesi)  
Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN (Hacettepe Üni.)  
Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK (Gazi Üni.)  
Prof. Dr. Şule BAHÇECİ (Karadeniz Teknik Üni.)  
Prof. Dr. Tuba Yanpar YELKEN (Mersin Üni.)  
Prof. Dr. Ümit TURGUT (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ünsal BEKDEMİR (Giresun Üniversitesi)  
Prof. Dr. Vehbi ÇELİK (Konya Mevlana Üni.)  
Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Yavuz ASLAN (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Yavuz TAŞKESENİĞİL (Atatürk Üni.)

\*Liste isim sırasına göre sunulmuştur.

# **e-kafkas eğitim araştırmaları dergisi**

**Cilt 2, Sayı 1, Nisan 2015**

## **Hakem Listesi\***

Dr. Adem AKKUŞ

Dr. Ahmet ŞİMŞEK

Dr. Alev ÇETİN DOĞAN

Dr. Gıyasettin AYTAŐ

Dr. Gökhan AKSOY

Dr. Muhammed Said AKAR

Dr. Neval AKÇA

Dr. Tazegöl DEMİR

Dr. Tufan İNALTEKİN

Dr. Volkan GÖKSU

\*Hakem listesi isim sırasına göre sunulmuştur.

## İÇİNDEKİLER

- Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin İşbirlikli Öğrenme Modeli Sınıfta Uygulamaları ve Elde Edilen Sonuçların Değerlendirilmesi: Iğdır İl Örneği  
Informing of Science and Technology Teachers Applications of Cooperative Learning Model, in the Class and Evaluating the Obtained Results: Example of Iğdir City  
*Yusuf KARADENİZ, Kemal DOYMUŞ*..... 1-12
- Tarih Sinema Etkileşiminin Popüler Kültürdeki Yeri  
The Role Of History And Cinema Interaction In Popular Culture  
*Özcan DEMİR, Namık ÇENÇEN*..... 13-18
- İşbirlikli Öğrenme Yönteminin 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi  
Effect of Cooperative Learning Model on the Academic Success of Students at 6th Grade Social Studies Lesson  
*Nurten GÜRBÜZ, Ufuk ŞİMŞEK, Kadir BERBER*..... 19-27
- İstasyon Tekniğinin Uygulandığı Fen Ve Teknoloji Dersine İlişkin Öğrenci Görüş Ve Performanslarının Değerlendirilmesi  
Evaluation Of Student Opinions And Performances In Science And Technology Courses Taught Via Station Technique  
*Serap ERDAĞI, Arzu ÖNEL* ..... 28-37
- Türkçe Öğretmen Adaylarının Konuşma Eğitimine Yönelik Tutumları (Kars İli Örneği)  
Kars Pre-Service Turkish Teachers' Attitudes Towards Verbal Skills Instruction  
*Berna ÜRÜN KARAHAN*..... 38-45

## Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin İşbirlikli Öğrenme Modeli Sınıfta Uygulamaları ve Elde Edilen Sonuçların Değerlendirilmesi: Iğdır İl Örneği<sup>1</sup>

Yusuf KARADENİZ, Kemal DOYMUŞ

Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum, Türkiye, mail:kdoymus@atauni.edu.tr

### Özet

Bu çalışmanın amacı, Iğdır'da görev yapan Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin İşbirlikli Öğrenme Modeli hakkında bilgilendirmesi, öğrencilerin konuları anlamalarına ve akademik başarılarına birlikte öğrenme ve işbirlikli okuma yazma uygulama yönteminin etkisinin belirlenmesidir. Çalışmanın örneklemini, Iğdır'da görev yapan 34 Fen ve Teknoloji Öğretmeni ve bu ildeki altı ilköğretim okulunda öğrenim gören 318 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada, fen ve teknoloji öğretmenlerine İşbirlikli Öğrenme Modeli ile ilgili 32 saat uygulamalı kurs verilmiştir. Kurs sonrasında okullardaki ders içi uygulamaları gerçekleştirmek için 4 öğretmen seçilmiştir. Bu öğretmenler sınıflarında ilgili yöntemleri kullanarak derslerinde bir üniteyi işlemişlerdir. Veri toplamak amacıyla Ön Başarı Testleri, Akademik Başarı Testleri ve Görüş Ölçekleri kullanılmıştır. Verilerin analizi için, tanımlayıcı istatistikler ve tek yönlü varyans analizleri (ANOVA) yapılmıştır. Sonuç olarak, birlikte öğrenme ve okuma yazma uygulama yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin birbirine yakın olduğu ve bu öğrencilerin okullarda halen devam eden öğretim yöntemleriyle öğretim alan öğrencilere göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** İşbirlikli Öğrenme Modeli, Birlikte Öğrenme Yöntemi, Okuma Yazma Uygulama Yöntemi, Fen ve Teknoloji

## Informing of Science and Technology Teachers Applications of Cooperative Learning Model, in the Class and Evaluating the Obtained Results: Example of Iğdır City

### Abstract

The aims of this study are to determine the effect of learning together, reading-writing-application methods on academic achievement and students' understanding of topics in science and technology course and to inform science and technology teachers about cooperative learning method. The sample of this study consist of 34 science and technology teachers working in Iğdır and 318 students studying at six secondary school in this city. It was given a practical course about cooperative learning model at the science and technology teachers during 32 hours by researcher. In order to make application deal with cooperative learning, it was chosen six science and technology teachers after the course. These teachers implemented a unit using related methods in their class. In research, it were used Prior Academic Achievement Tests, Academic Achievement Tests and Opinion Scales for students. In this study, obtained data was analyzed descriptive statistics and one-way ANOVA. As the result of the study, it was determined to be close each other of the effect of learning together, reading-writing-application methods on academic achievement and students' group investigation and reading-writing-application method on students' academic achievements.

**Key words:** Cooperative Learning Method, Learning Together Method, Reading-Writing-Application Method, Science and Technology Course

## GİRİŞ

Olayları araştırabilen, fikirleri inceleyebilen, üretken bireyler yetiştirebilmek için fen öğretiminin şart olduğu bilinmektedir. Bilginin çağdaşlaşmada en büyük silah olduğu çağımızda teknolojinin ilerleyebilmesi için dogmatik olmayan ve soru soran bireylerin sayısının artması gerekmektedir. Bu amaçla, fen öğretimine gereken önem verilmeli, fen öğretiminde uygulanması gereken metotlar iyi seçilmelidir. Öğretmen merkezli bir eğitimden öğrenci merkezli bir eğitimin daha başarılı olunacağını vurguladığı aktif öğrenme yaklaşımı son yıllarda fen öğretiminde uygulanması gereken en geçerli yol olarak görülmektedir. Bireyin bilgiyi kazanmada pasif değil, aktif bir role sahip olduğunu vurgulayan Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına dayandırılarak ortaya atılan yapılandırıcı yaklaşımda, öğrenci eski bilgilerini kullanarak yeni bilgilerini kendisi oluşturmaktadır. Bu da bireyi anlamlı öğrenmeye götürmektedir. Bu sayede, ülkemizde kaliteli insan sayısı artacaktır.

<sup>1</sup> Bu çalışma TÜBİTAK 110K252 nolu projeden üretilmiştir.

Aktif öğrenme genel anlamı ile öğrencilerin aktif olduğu öğrenme durumudur. Öğreneni pasif izleyici ve gözlemci konumundan çıkarıp öğrenme olayının içine çekmeyi hedeflemektedir. Ancak, öğrenenin basit olarak öğrenme sürecine katılması değil, zihinsel yeteneklerini kullanmaya, düşünmeye, öğrenilen bilgiler üstünde yorum yapmaya, öğrenme sürecinde ilgili kararlar almaya teşvik eder. Öğrenen öğrenme sürecinde aktif olarak bulunur, kendi öğrenmesini yönlendirir, yüksek düşünme ve karar verme becerilerini kullanır ve diğer öğrenenlerle iş birliği içinde olur. Öğretmen ise bu süreçte öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrencileriyle beraber öğrenen kişi konumundadır. Aktif öğrenmenin iki temel niteliğinden biri, öğrenmenin yapmak eylemi ve öğrenci katılımıyla gerçekleşeceğidir (Açıkgöz, 2003). Aktif öğrenmenin temelinde varoluşçuluk ve pragmatizm felsefi akımlarının etkisi ile John Dewey'in okulunda uyguladığı aktivite programı görülür (Farris, 1996). Kısaca aktif öğrenme öğrencilere öğrenme deneyimleri kazanmaları için fırsat sağlar. Aktif öğrenmede geleneksel öğretimin tersine, öğrenenlerin sosyal, entelektüel, kültürel, bireysel ve fiziksel kapasitelerini kullanmalarına olanak sağlanmaktadır.

Günümüzde yaşanan hızlı ekonomik, sosyal, bilimsel ve teknolojik gelişmeler yaşam şeklimizi önemli ölçüde değiştirmiştir. Özellikle bilimsel ve teknolojik gelişmelerin hayatımıza etkisi, günümüzde belki de geçmişte hiç olmadığı kadar açık bir biçimde görülmektedir. Küreselleşme, uluslararası ekonomik rekabet, hızlı bilimsel ve teknolojik gelişmeler gelecekte de hayatımızı etkilemeye devam edecektir. Bütün bunlar dikkate alındığında ülkeler, güçlü bir gelecek oluşturmak için her vatandaşın fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetişmesinin gerekliliğinin ve bu süreçte fen derslerinin anahtar bir rol oynadığının bilincindedir. Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nın vizyonu, bireysel farklılıkları ne olursa olsun bütün öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetişmesidir (MEB, 2006).

Fen ve teknoloji okuryazarlığı, genel bir tanım olarak; bireylerin araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, çevreleri ve dünya hakkındaki merak duygusunu sürdürmeleri için gerekli olan fenle ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerin bir bileşimidir. Fen ve teknoloji okuryazarı olan bir kişi, bilimin ve bilimsel bilginin doğasını, temel fen kavram, ilke, yasa ve kuramlarını anlayarak uygun şekillerde kullanır; problemleri çözerken ve karar verirken bilimsel süreç becerilerini kullanır; fen, teknoloji, toplum ve çevre arasındaki etkileşimleri anlar; bilimsel ve teknik psikomotor becerileri geliştirir; bilimsel tutum ve değerlere sahip olduğunu gösterir. Fen ve teknoloji okuryazarı bireyler, bilgiye ulaşmada ve kullanmada, problemleri çözmede, fen ve teknoloji ile ilgili sorunlar hakkında olası riskleri, yararları ve eldeki seçenekleri dikkate alarak karar vermede ve yeni bilgi üretmede daha etkin bireylerdir (MEB, 2006).

Fen ve teknoloji öğretim programının sosyal boyutuna ve öğrencilerin aktif öğrenme yaşantısı geçirmelerine uygun olduğu için işbirlikli öğrenme stratejilerinin uygulanması oldukça isabetlidir (Çepni ve Çil, 2009; Topsakal, 2006). İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin hem sınıf hem de diğer ortamlarda küçük karma gruplar oluşturarak ortak bir amaç doğrultusunda akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, bireylerin özgüvenlerinin arttığı, iletişim becerilerinin geliştiği, öğrencinin en aktif şekilde katıldığı bir öğrenme yöntemidir (Doymuş, Şimşek ve Şimşek, 2005). İşbirlikli öğrenme yönteminde bireyler işbirlikli çalışmak zorunda oldukları için birbirine yardım etme davranışı en etkin hale gelmektedir. Bu yardımlaşma aktiviteleri süresince diğer arkadaşlarına kendi düşüncelerini aktarmak için problemi yeniden düzenleme, açıklama ve problemin nasıl çözüleceğini adım adım tanımlama gibi cesaretli açıklamalar yapmaları sonucunda hem yardım edenin hem yardım edilenin bu süreçten faydalanması sağlanmaktadır (Eshietedoho, 2010; Hanze ve Berger, 2007; Zimmerman ve Gallagher, 2006). İşbirlikli öğrenmede öğrenciler gruplara ayrılırken çeşitli yönlerden heterojen grupların oluşturulması ve zaman içerisinde gruplar arasında öğrencilerin yer değişmesi uygun olur. Çünkü bu durumun başarı seviyesi düşük öğrenciler için rehberlik sağlama ve kendini geliştirme fırsatı, diğer öğrenciler içinse bilgilerini pekiştirme olanağı sağladığı görülmüştür. İşbirlikli grup üyelerine verilen sorumluluklar, deney araç gereçlerinin ortaklaşa kullanılması, grup üyelerinin birbirlerine soru sorması, beraberce deney düzeneklerini kurmaları vb. etkinlikler öğrencileri başarılı olması için motive eder bu da öğrencilerin yapacağı deneylerdeki hata oranlarını en aza indirir (Barrier, 2005; Maloof ve White, 2005). İşbirlikli öğrenmenin laboratuvarında başarıyı artırdığına dair literatürde birçok çalışma vardır (Aksoy, 2011; Güngör ve Özkan, 2011; Korkmaz, 2013; Koç, 2014).

İşbirlikli öğrenme, güdülenmeyi artırmak, öğrencilerin kendilerine ve diğer arkadaşlarına ilişkin olumlu imaj geliştirmelerinde yardımcı olmak, problem çözme ve eleştirel düşünme gücünü geliştirmek ve işbirliğine dayalı toplumsal beceriler konusunda yüreklendirmek için kullanılan bir sınıf öğrenme yöntemidir (Bayrakçı, Doymuş ve Doğan, 2013).

İşbirlikli öğrenme yöntemi, öğrencilerin kavramları üst düzeyde öğrendikleri ve arkadaşlarına bilgi aktardıkları bir yöntemdir. Ayrıca öğrencilerde sorumluluk duygusunu artıran, sosyal becerilerini geliştiren, ortak bir amaç için bir arada çalışan küçük gruplardan oluşan bir öğretim şeklidir (Gömlüksiz, 1993; Slavin, 1996).

Günümüzde diğer öğrenme yöntemlerinden daha verimli olan işbirlikli öğrenme yönteminin kullanımında büyük bir artış olduğu görülmektedir (Webb, Ender ve Lewis, 1986). Son yıllarda üniversite ve liselerdeki öğretim

stratejilerine bir alternatif olarak ilgi görmektedir. Bu ilginin nedeni olarak öğrencilerin grup çalışmaları süresince, uygulanan stratejiler ve problem çözme yöntemleri ile kendilerinin ve diğer öğrencilerin bakış açıları arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri tanımlama, karar verme ve yardımlaşmalarıyla, birbirlerinden birçok şey öğrendikleri söylenebilir (Yurdabakan, 2011; Gelici ve Bilgin, 2011; Avcioglu, 2012; Akkuş, 2013).

### Araştırmanın Problemi

Araştırmanın problemi şu şekildedir: İğdir il merkezinde görev yapan Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modeli hakkındaki bilgi ve uygulama düzeylerini nedir? İşbirlikli öğrenme modelinde kullanılan birlikte öğrenme ve okuma yazma uygulama yöntemlerinin 6. 7. ve 8. sınıf fen ve teknoloji dersinin bir ünitesinde öğrencilerin akademik başarılarına etkisi nedir ve bu yöntem hakkındaki öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?

#### Alt problemler

1. Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda Fen ve Teknoloji dersinin işlenişinde birlikte öğrenme ve okuma yazma uygulama yöntemlerinin uygulanmasının öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir farkı var mıdır?
2. Fen ve teknoloji dersinin bir ünitesini birlikte öğrenme veya okuma yazma uygulama yöntemleri ile alan öğrencilerin bu öğretim yöntemleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Uygulamayı yapan öğretmenlerin işbirlikli öğrenme hakkında görüşleri nelerdir?

### YÖNTEM

Farklı okul ya da sınıflarda, öğretim materyallerinin ya da öğretim yöntemlerinin etkisi incelenirken, yarı deneysel araştırma deseninin kullanımı uygundur. Bu desende, eğitimsel bir amaç için sınıflar olduğu gibi araştırma kapsamına alınır. Bu yöntem örneklemin eşit olarak seçilemeyeceği durumlarda kullanışlı ve yararlıdır (Karasar, 2005; McMillan ve Schumacher 2006). Bu çalışmada yarı-deneysel yöntem kullanılmış ve araştırma rastgele seçilmiş gruplarda ön test-son test desenine göre yürütülmüştür. Çalışmanın deneysel deseni Tablo 1’de özetlenmiştir.

**Tablo 1.** Çalışmanın deneysel deseni

Öğrencilere Ait Çalışma Deseni	Uygulanan test ve yöntem
Uygulama Başlamadan Önce	6. Sınıf Ön Bilgi Testi 7. Sınıf Ön Bilgi Testi 7. Sınıf Ön Bilgi Testi
Uygulama Bittikten Sonra	6. Sınıf Akademik Başarı Testi 7. Sınıf Akademik Başarı Testi 8. Sınıf Akademik Başarı Testi
Birlikte Öğrenme Yöntemin Uygulandığı Sınıflara	Birlikte Öğrenme Yöntem Görüş Ölçeği
Okuma Yazma Uygulama Yöntemin Uygulandığı Sınıflara	Okuma Yazma Uygulama Yöntem Görüş Ölçeği

Araştırmanın örneklemi; İğdir il merkezinde görev yapan 34 Fen ve Teknoloji Öğretmeni, bu öğretmenler arasından seçilen 4 öğretmen ve sınıflarındaki öğrencilerden oluşturmaktadır. Uygulama 2011-2012 öğretim yılında yürütülmüştür. Uygulamaya altıncı sınıfların üç şubesinde öğrenim gören 106 öğrenci; yedinci sınıfların üç şubesinde öğrenim gören 96 öğrenci ve sekizinci sınıfların üç şubesinde öğrenim gören 116 öğrenci olmak üzere toplam 318 katılmıştır. Bu sınıfların, bir şubesine; birlikte öğrenme yöntemin; ikinci şubesine; Okuma Yazma Uygulama ve üçün şubesine ise geleneksel öğretim yönteminin uygulanmıştır. Çevre şartlarına göre; şubelerdeki öğrenci sayılarında bazen artma bazen de azalma olmuştur. Öğrenci sayısında akademik başarı testine katılanlar baz alınmıştır.

### Ön Bilgi Testi (ÖBT)

İlköğretim 6.,7. ve 8. sınıflarında okuyan öğrencilere fen ve teknoloji dersinde ön bilgi düzeylerini belirlemek için üç farklı test (6. sınıf ön bilgi testi, 7. sınıf ön bilgi testi ve 8. sınıf ön bilgi testi) hazırlanmıştır. Testlerin hazırlanmasında SBS ve DPY sınavlarında çıkmış sorular, SBS hazırlık kitapları, ilköğretim fen ve teknoloji ders kitapları, yurt içi ve yurt dışı makalelerden faydalanılmıştır. Bu kaynaklardaki soru örneklerinden de yararlanılarak her bir test için 30 adet çoktan seçmeli test maddesi oluşturulmuştur. Test hazırlandıktan sonra, geçerliliğinin kontrolü için, uzman görüşüne başvurulmuş ve bu amaçla, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi



ve Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Bölümü öğretim üyelerinden ve Erzurum ilinde çeşitli ilköğretim okullarında çalışan tecrübeli fen ve teknoloji öğretmenlerinden yararlanılmıştır.

Daha sonra testlerin güvenilirliğini tespit etmek için her bir test aynı sınıf düzeyinde okuyan öğrencilere (6. sınıf ön bilgi testi 6. sınıfta okuyan 28 öğrenciye; 7. sınıf ön bilgi testi 7. sınıfta okuyan 28 öğrenciye ve 8. sınıf ön bilgi testi 8. sınıfta okuyan 40 öğrenciye) uygulanmış ve uygulama sonucunda çalışmayan sorular çıkarıldıktan sonra her bir testteki soru sayısı 6. ve 7. sınıflar için 25 ve 8 sınıflar için ise 20 soru ile sınırlı tutulmuştur (EK4). Testlerdeki güvenilirlik için SPSS paket programı kullanılarak Cronbach alfa'ya göre yapılmıştır. Güvenirlik kat sayıları sırasıyla altıncı sınıf için; 0,77; yedinci sınıf için; 0,63 ve sekizinci sınıf için 0,65 olarak bulunmuştur.

### **Akademik Başarı Testi (ABT)**

Fen ve teknoloji derslerinin müfredat programı dikkate alınarak 6., 7. ve 8. sınıfların işleyeceği üniteye göre akademik başarı testleri hazırlanmıştır. Bu testler: 6. Sınıflar için “madde ve ısı” ünitesini kapsayan 30; 7. sınıflar için “maddenin yapısı ve özellikleri” ünitesini kapsayan 30 ve 8. Sınıflar için ise “maddenin halleri ve ısı” ünitesini kapsayan 25 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Testler; altı, yedi ve sekizinci sınıfların fen ve teknoloji ders kitapları ve SBS (Seviye Belirleme Sınavı) hazırlık kitapları ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanmış olan SBS, OKS (Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı) ve DPY (*Devlet Yatılı Bursluluk Sınavı*) sınav soruları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Testin kapsam geçerliliğinin kontrol edilmesi için Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi ve Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Bölümü öğretim üyelerinden ve Erzurum ilinde değişik ilköğretim okullarında çalışan tecrübeli fen ve teknoloji öğretmenlerinin görüşlerinden yararlanılmıştır.

Hazırlanan başarı testlerinin güvenilirliğinin belirlenmesi için, testler sırasıyla; 6. sınıfların akademik başarı testi için; üniteyi işlemiş olan Erzurum Sabancı İlköğretim okulunun 7. sınıfının fen ve teknoloji dersinde öğrenim gören 39 öğrenciye; 7. sınıfların akademik başarı testi için üniteyi işlemiş olan Erzurum Sabancı İlköğretim okulunun 8. sınıfının fen ve teknoloji dersinde öğrenim gören 28 öğrenciye ve 8. sınıfların akademik başarı testi için üniteyi işlemiş olan Erzurum Atatürk Lisesi 9. sınıfında öğrenim gören 28 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonucu çalışmayan sorular testten çıkarılarak her bir testteki soru sayısı 20-25 ile sınırlı tutulmuştur. Testlerdeki güvenilirlik katsayısı KR20'ye göre belirlenmiş ve bu güvenilirlik katsayısı altıncı sınıf için; 0,88; yedinci sınıf için; 0,75 ve sekizinci sınıf için 0,69 olarak bulunmuştur.

### **Yöntem Görüş Ölçekleri (Birlikte öğrenme ve OYUG)**

Öğrencilerin uygulanan yöntemler hakkında görüşlerini almak için yarı- yapılandırılmış yöntem görüş ölçeği hazırlanmıştır. Bu kısımda sadece öğrenci düzeyinde sorulacak sorular ve bu sorulara yönelik cevapların analizi sonucunda oluşturulan görüş ölçeğine yer verilmiştir. Ölçeğin hazırlanması için yarı yapılandırılmış mülakat formları Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün izin vermiş olduğu ilköğretim okullarında 10 öğrenciye uygulanmıştır. Bu öğrencilere ait demografik özellikler Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Mülakat Yapılan Öğrencilere ait Demografik Özellikleri

Cinsiyet	Frekans	(%)
Bay	4	40
Bayan	6	60
Toplam	10	100
Sınıflar	Frekans	(%)
6.sınıf	2	20
7.sınıf	4	40
8.sınıf	4	40
Toplam	10	100

Yarı yapılandırılmış ölçek formundaki sorulara verilen cevaplar analiz edilerek Öğrenci Yöntem Görüş Ölçeği hazırlanmıştır. Bu formlar işbirlikli öğrenme yöntemi üzerine çalışmaları olan öğretim üleriyle ve eğitim bilimlerinde görev yapan öğretim üyelerinin görüşüne sunulmuştur. Daha sonra gerekli düzeltmeler yapılarak ölçeğin son şekli verilmiştir. Ölçek; Bazları likert bazlıları ise açık uçlu olmak üzere 10 sorudan oluşmaktadır.

### **Uygulama**

Birlikte Öğrenme Yönteminin uygulandığı sınıflarda uygulama aşamasında öncelikle sınıf her biri 4-5 öğrenciden oluşan gruplara ayrıldı ve öğrenciler tarafından grup başkanı ve grubun adını belirlendi. Ardından tüm gruplara işlenecek ünite verildi. Gruptaki öğrencilere ünitenin alt konu başlıklarını paylaştırıldı ve bir sonraki derse

araştırarak gelmeleri istendi. Grupların üniteyle ilgili araştırmalarını hem sınıf içinde hem de sınıf dışında yapmaları sağlandı. Çalışmalar tamamlandıktan sonra gruplara ünite raporu yazdırıldı. Daha sonra gruplar hazırlanmış olduğu üniteyi sınıf ortamında sunmalarını istendi. Raporlardaki eksik kısımlar tamamlandı. Ünite sunumları bitirildikten sonra Öğrenci Yöntem Görüş Ölçeği ve Akademik Başarı Testi uygulandı.

Okuma Yazma Uygulama Yöntemin uygulandığı sınıflarda uygulama aşamasında öncelikle sınıf her biri 4 veya 5 öğrenciden oluşan gruplara ayrıldı öğrenciler tarafından grup başkanı ve grubun adını belirlendi. yöntemin ilk aşaması olan okuma aşamasında gruplar verilen üniteyi ders kaynaklarından ve diğer kaynaklardan 2 saat ders saati süreyle okudular. İkinci aşamada gruplar öğrendiklerini öğretmen veya araştırmacının vermiş olduğu kağıda birlikte rapor olarak yazdılar (1 ders saati). Yazma işlemi biriktikten sonra öğretmen raporu inceler eksik varsa okuma aşamasına grubu geri gönderir, eksik yoksa üçüncü aşamaya geçilir. Üçüncü aşamada öğrenciler üniteyi sınıf ortamında sunarken, öğretmen de bu süreçte öğrencileri sürekli gözlemledi ve gördüğü eksik yerleri tamamladı. Bazı sınıf sunumlarında zaman yeterli olmadığında kurayla belirlenen gruplara sunumlarını yaptırıldı. Ünite sunumları bitirildikten sonra Öğrenci Yöntem Görüş Ölçeği ve Akademik Başarı Testi uygulandı.

Geleneksel yöntemin uygulandığı (müfredata göre dersler sürdürülen) sınıflarda konularla ilgili temel bilgiler öğretmen tarafından sunulmuş, öğrenciler de kısmen hazırlanmıştır. Öğretmen anlatırken, öğrenciler anlatılanları dinleme ve not tutma gibi çalışmalar yapmıştır. Öğrenciler sınıf dışındaki çalışmalarını ders notları, ders kitapları ve diğer kaynaklardan faydalanarak yürütmüşlerdir. Öğretmen konularla ilgili temel bilgileri verirken, çoğunlukla tahtayı kullanmış, konularla ilgili örnekler çözmüş, öğrencilerin bireysel olarak soruları çözmelerine imkân tanımıştır. Anlatım sırasında, gerekli yerlerde öğrencilere sorular sorulmuş, alınan cevaba göre konuya devam edilmiş veya tekrar edilmiştir. Öğrencilere sınıf dışında çalışmalarını için araştırmalar ya da ödevler verilmiştir. Her dersin sonunda, bir sonraki konuya hazır gelmeleri bildirilerek dersler tamamlanmıştır. Daha sonra Akademik Başarı Testi uygulanmıştır.

### Verilerin Analizi

Uygulama gruplarında bulunan öğrencilerin yöntem hakkındaki görüş ölçeklerine vermiş oldukları cevaplar nitel ve nicel analiz yöntemleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Öğrencilere uygulanan ÖBT' ve ABT den elde edilen puanlar için tanımlayıcı istatistikler hesaplanmış ve tek yönlü varyans analizleri (ANOVA) yapılmıştır.

## BULGULAR VE YORUM

Bu kısımda ÖBT, ABT ve görüş ölçeklerinden elde edilen bulgular sunulmuştur.

### Ön Bilgi Testi (ÖBT) den Elde Edilen Verilerin Değerlendirilmesi

Uygulamalara başlamadan önce uygulama yapılan okullardan 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine o sınıfa ait ÖBT'ler uygulanmış ve bu testlerden elde edilen verilerin tanımlayıcı istatistikleri ve ANOVA sonuçları Tablo 3 verilmiştir.

**Tablo 3.** ÖBT'nin Tanımlayıcı İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Sınıflar	Gruplar	N	X	SS	F	P
6. sınıf	KG	60	43,1	12,59	3,097	0,051
	BÖG	23	37,7	11,74		
	OYUG	19	47,4	13,74		
7. Sınıf	KG	50	37,8	13,21	1,061	0,350
	BÖG	27	37,3	9,67		
	OYUG	27	41,6	12,71		
8. Sınıf	KG	58	40,34	16,083	3,386	0,037
	BÖG	37	48,38	14,532		
	OYUG	27	41,48	13,503		

Tablo 3'de görüldüğü gibi altıncı sınıfların ÖBT verilerine yapılan ANOVA sonuçlarına göre Fen ve Teknoloji dersinde araştırma grupları arasında ön bilgiler bakımından önemli bir farklılığın olmadığı söylenebilir [ $F_{(2,99)}=3,097$ ;  $p>0,05$ ]. Bu değerlere göre altıncı sınıfta okuyan öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki ön bilgi seviyeleri yaklaşık eşit düzeyde olduğu söylenebilir. Yedinci sınıfların ÖBT verilerine yapılan ANOVA sonuçlarına göre Fen ve Teknoloji dersinde araştırma grupları arasında ön bilgiler bakımından önemli bir farklılığın olmadığı söylenebilir [ $F_{(2,101)}=1,061$ ;  $p>0,05$ ]. Bu değerlere göre yedinci sınıfta okuyan öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki ön bilgi seviyeleri yaklaşık eşit düzeyde olduğu söylenebilir. Sekinci sınıfların ÖBT verilerine yapılan ANOVA sonuçlarına göre KG, BÖG ve OYUG'daki öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersindeki ön bilgi seviyeleri bakımından aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu görmektedir [ $F_{(2,119)}$ ]

=3,386;  $p<0,05$ ]. Ortaya çıkan bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testine başvurulmuş teste göre, BÖG ile OYUG ve KG arasında bir farklılığın olduğu fakat KG ile OYUG arasında anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu farklılık grupların tanımlayıcı istatistikleri verilen puan ortalamalarında desteklemektedir.

#### ***Akademik Başarı Testi (ABT)'den Elde Edilen Verilerin Değerlendirilmesi***

Sınıf içi uygulamalar bitirildikten sonra 6. 7. ve 8. sınıflarındaki öğrencilere ABT uygulanmıştır. Bu testlerden elde edilen verilerin tanımlayıcı istatistikleri ve ANOVA sonuçları Tablo 4 verilmiştir.

**Tablo 4.** ABT'nin Tanımlayıcı İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Sınıflar	Gruplar	N	X	SS	F	P
6. sınıf	KG	61	31,3	10,77	4,252	0,000
	BÖG	23	47,5	13,39		
	OYUG	22	58,0	15,26		
7. Sınıf	KG	44	45,5	17,22	3,520	0,034
	BÖG	25	56,3	16,73		
	OYUG	27	51,3	15,25		
8. Sınıf	KG	57	32,02	11,644	3,615	0,030
	BÖG	37	35,14	12,218		
	OYUG	22	40,23	13,842		

Tablo 4'deki ABT verilerine yapılan ANOVA sonuçları incelendiğinde, altıncı sınıflardaki KG, BÖG ve OYUG'daki öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersindeki akademik başarı bakımından aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu görülmektedir [ $F_{(2,102)}=42,526$ ;  $p<0,05$ ]. Ortaya çıkan bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testine başvurulmuş ve bu testin sonuçlarına göre OYUG'un KG ve BÖG'den daha başarılı olduğu ve BÖG'ün ise KG'den daha başarılı olduğu görülmektedir. Bu farklılık grupların tanımlayıcı istatistikleri verileri de desteklenmektedir.

Yedinci sınıfların ABT verilerine yapılan ANOVA sonuçları incelendiğinde, KG, BÖG ve OYUG arasında akademik başarı bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu görülmektedir [ $F_{(2,93)}=3,527$ ;  $p<0,05$ ]. Ortaya çıkan bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testine başvurulmuş ve bu testin sonuçlarına göre BÖG ile OYUG arasında bir farklılığın olmadığı, KG arasında bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılık grupların tanımlayıcı istatistikleri de desteklenmektedir.

Sekizinci sınıfların ABT verilerine yapılan ANOVA sonuçları incelendiğinde, KG, BÖG ve OYUG arasında akademik başarı bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu görülmektedir [ $F_{(2,113)}=3,615$ ;  $p<0,05$ ]. Ortaya çıkan bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testine başvurulmuş ve bu testin sonuçlarına göre OYUG, hem BÖG hem de KG'den daha başarılı olduğu; BÖG ve KG arasında bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu farklılık grupların tanımlayıcı istatistikleri de desteklenmektedir.

Uygulamaya katılan öğrencilerin sınıf içi uygulamalar sonrasında uygulanan yöntem görüş ölçeklerine verdikleri cevaplar ve görüşleri soru bazında sırayla Tablo 5- 12 de aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 5.** İşbirlikli Gruplarda Çalışma Konusunda Öğrenci Görüşleri (Soru 1)

Görüşler	6.Sınıf		7.Sınıf		8.Sınıf	
	OYUG	BÖG	OYUG	BÖG	OYUG	BÖG
Çok zevklidir	4,8	4,2	4,5	4,3	4,7	4,2
Çok bilgi verici	4,7	4,4	4,4	4,4	4,6	4,0
Çok faydalı	4,5	4,2	4,3	4,6	4,6	4,1

Not: Tabloda verilen değerler 5 puan üzerindeki ortama değerlerdir.

**Tablo 6.** Öğrencilerin İşbirlikli Gruplardaki Arkadaşlarıyla Birlikte Çalışma Konusundaki Görüşleri (Soru 2)

Görüşler	6.Sınıf		7.Sınıf		8.Sınıf	
	OYUG	BÖG	OYUG	BÖG	OYUG	BÖG
Çok iyi	77,8	44,4	51,9	40,0	79,1	34,5
İyi	22,2	48,2	40,7	52,0	12,5	44,8
Yeterli	0	1,7	0	4,	4,2	6,9
İyi değil	0	0	3,7	4,	4,2	10,3
Çok kötüydü	0	1,7	3,7	0	0	3,5

Not: Tabloda verilen değerler % değerlerdir.

**Tablo 7.** Öğrencilerin İşbirlikli Grup Çalışmaları Sonucunda Kendilerinde Varlığını Fark Ettikleri Özellikler (S 4)

Görüşler	6.Sınıf		7.Sınıf		8.Sınıf	
	OYUG	BÖG	OYUG	BÖG	OYUG	BÖG
Dersin konusunu çok iyi anladım	4,4	4,0	4,2	4,3	4,6	4,1
Kendime güvenimin çok arttığını	4,5	4,2	4,3	4,5	4,6	4,3
Düşünme ufku çok açıldığını	4,4	4,2	4,0	4,3	4,1	3,9
Kendi başıma çok iş yapar hale geldiğimi	4,2	4,1	4,2	4,4	4,4	4,2

Not: Tabloda verilen değerler 5 puan üzerindeki ortama değerlerdir.

**Tablo 8.** Öğrencilerin İşbirlikli Grupta Arkadaşlarına Göre Kendi Çalışma Gayretleri Hakkındaki Görüşleri (S. 5)

Görüşler	6.Sınıf		7.Sınıf		8.Sınıf	
	OYUG	BÖG	OYUG	BÖG	OYUG	BÖG
Çok iyiydi	38,9	25,9	48,1	52	56,5	44,8
İyiydi	44,4	59,2	40,7	36	39,1	44,8
Yeterliydi	16,7	11,1	3,7	12	4,3	6,8
İyi değildi	0	0	7,5	0	0	3,6
Çok kötüydü	0	3,8	0	0	0	0

Not: Tabloda verilen değerler % değerlerdir.

**Tablo 9.** İşbirlikli Grup Çalışmalarında Öğrencilerin Grup Lideri Olma Konusundaki İstekliliği (Soru 7)

Görüşler	6.Sınıf		7.Sınıf		8.Sınıf	
	OYUG	BÖG	OYUG	BÖG	OYUG	BÖG
Evet	66,7	51,8	59,2	68	65,2	50,0
Hayır	33,3	48,2	40,8	32	34,8	50,0

Not: Tabloda verilen değerler % değerlerdir.

**Tablo 10.** Öğrencilerin İşbirlikli Grupla Çalışmalarında Öğretmen Yardımı Olmadan Kendi Kendilerine Bilgi Edinme Konusunda Görüşleri (Soru 8)

Görüşler	6.Sınıf		7.Sınıf		8.Sınıf	
	OYUG	BÖG	OYUG	BÖG	OYUG	BÖG
Çok	55,5	25,9	44,4	48	58,3	41,4
Biraz	44,5	70,4	44,4	44	37,5	58,6
Çok az	0	0	7,4	8	4,2	0
Hiç bilgi edinmedim	0	3,7	3,8	0	0	0

Not: Tabloda verilen değerler % değerlerdir.

**Tablo 11.** Öğrencilerin İşbirlikli Çalışmalarda Kendilerinin Farklı Alanlardaki Düzeylerini Algılamaları (Soru 9)

Çalışma alanları	6.Sınıf		7.Sınıf		8.Sınıf	
	OYUG	BÖG	OYUG	BÖG	OYUG	BÖG
Problem çözme	4,3	4,1	4,1	4,2	4,1	3,9
Yazılı belge hazırlama	4,4	3,9	4,4	3,9	4,0	3,8
Konuşma yapma	4,3	4,0	4,1	4,4	4,0	4,1
Grup içi ve gruplar arası çalışma	4,7	4,3	4,2	4,3	4,6	4,0
Organize etme ve plan hazırlama	4,5	4,1	4,1	4,1	4,1	3,8
Zamanı iyi değerlendirme	4,2	4,4	4,3	4,0	4,3	3,9

Not: Tabloda verilen değerler 5 puan üzerindeki ortama değerlerdir.

**Tablo 12.** Öğrencilerin Yeniden İşbirlikli Grup Çalışması Yapmaları Halinde Yapacakları Tercihler (S 10)

Görüşler	6.Sınıf		7.Sınıf		8.Sınıf	
	OYUG	BÖG	OYUG	BÖG	OYUG	BÖG
Fen ve teknoloji dersinin dışındaki derslerde de çalışma yapmak	61,1	70,4	62,9	56,0	50,0	44,8
Zamanı iyi kullanmak	88,9	70,4	62,9	60,0	75,0	58,6
Gruptaki arkadaşlarıyla iyi bir iş bölümü yapmak	55,5	74,0	70,4	60,0	62,5	55,2
Çalışmamızı daha çok kaynaktan yapmak	61,1	66,7	59,2	80,0	66,7	58,6

Not: Tabloda verilen değerler % değerlerdir.

Tablo 5'de veriler incelendiğinde 6., 7. ve 8. sınıflardaki öğrencilerin okuma-yazma-uygulama yöntemi hakkında 5 puan üzerinden 4,3-4,8 arasında puan verdikleri ve aynı sınıfların birlikte öğrenme yöntemi için 4,0-4,6 arasında puan verdikleri görülmektedir. Bu sonuçlar gösteriyor ki öğrenciler işbirlikli gruplar halinde çalışmayı 'çok zevkli', 'çok bilgi verici' ve 'çok faydalı' bulmaktadır.

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde 6. sınıf OYUG ve BÖG'lerdeki öğrencilerinin % 100'ü, 7.sınıf OYUG'lardaki öğrencilerinin % 92,6'sı ve BÖG'lerdeki öğrencilerinin % 92'si, 8.sınıf OYUG'lardaki öğrencilerin % 91,6 sı ve BÖG'lerdeki öğrencilerin % 89,3'ü işbirlikli gruplarda arkadaşlarla birlikte çalışmanın 'çok iyi', 'iyi' ve 'yeterli' olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 7'deki verilere bakıldığında 6., 7. ve 8.sınıfların OYUG'daki öğrenciler 5 puan üzerinden 4,0-4,6 puan arasında ve aynı sınıfların BÖG'deki öğrenciler 3,9-4,5 puan arasında; dersin konusunu çok iyi anladıklarını, kendilerine güvenlerinin çok arttığını ve kendi başlarına çok iş yapabilir hale geldiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 8'deki incelendiğinde 6.sınıf OYUG'daki öğrencilerin, 7.sınıf BÖG'deki öğrencilerin, 8.sınıf OYUG'taki öğrencilerin % 100'ü işbirlikli gruptaki arkadaşlarına göre kendi çalışma gayretlerini 'çok iyiydi, iyiydi ve yeterli' olduğunu ifade etmiş ancak 6.sınıf BÖG'deki öğrencilerin % 3,8'i, 7. sınıf OYUG'daki öğrencilerin % 7,5'i, 8.sınıf BÖG'deki öğrencilerin % 3,6'sı işbirlikli gruptaki arkadaşlarına göre kendi çalışma gayretlerinin yeterli olmadığını bildirmişlerdir.

Tablo 9'a göre 6.sınıf OYUG'daki öğrencilerin % 66,7'si ve BÖG'deki öğrencilerin % 51,8'i, 7.sınıf OYUG'daki öğrencilerin % 59,2'si ve BÖG'deki öğrencilerin % 68'i, 8.sınıf OYUG'daki öğrencilerin % 65,2'si ve BÖG'deki öğrencilerin % 50'si işbirlikli grup çalışmalarında lider olmayı istediklerini belirtmişlerdir.

Tablo10 incelendiğinde 6.sınıf OYUG'daki öğrencilerin % 55,5'i ve BÖG'deki öğrencilerin % 25,9'u, 7.sınıf OYUG'daki öğrencilerin % 44,4'ü ve BÖG'deki öğrencilerin % 48'i, 8.sınıf OYUG'daki öğrencilerin %58,3'ü ve BÖG'deki öğrencilerin %41,6'sı grup çalışmalarında öğretmenden yardım almadan kendi gayretleriyle bilgi edinme düzeylerin 'çok' olduğunu; 6.sınıf OYUG'daki öğrencilerin % 44,5'i ve BÖG'deki öğrencilerin %70,4'ü, 7.sınıf OYUG'daki öğrencilerin % 44,4'ü ve BÖG'deki öğrencilerin % 44'ü, 8.sınıf OYUG'daki öğrencilerin % 37,5'i ve BÖG'deki öğrencilerin % 58,6'sı grup çalışmalarında öğretmenden yardım almadan kendi gayretleriyle bilgi edinme düzeylerin 'biraz' olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 11'deki verilere bakıldığında 6., 7. ve 8. sınıf OYUG'daki öğrenciler; 5 puan üzerinden 4,0-4,7 puan arasında ve aynı sınıfların BÖG'deki öğrencileri 3,9-4,6 puan arasında; 'problem çözme', 'yazılı belge hazırlama', 'konuşma yapma', 'grup içi ve gruplar arası çalışma', 'organize etme ve plan hazırlama' ve 'zamanı iyi değerlendirme' alanlarında iyi olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 12'deki veriler incelendiğinde; 6.sınıf OYUG'daki öğrencilerin % 61,1'i ve BÖG'deki öğrencilerin %70,4'ü, 7.sınıf OYUG'daki öğrencilerin % 62,9'u ve BÖG'deki öğrencilerin % 56'sı, 8.sınıf OYUG'daki öğrencilerin % 50'si ve BÖG'deki öğrencilerin %44,8'i 'Fen ve Teknoloji dersinin dışındaki derslerde de çalışma yapmak' istediklerini; 6.sınıf OYUG'daki öğrencilerin % 88,9'u ve BÖG'deki öğrencilerin % 70,4'ü, 7.sınıf

OYUG'daki öğrencilerin %62,9'u ve BÖG'deki öğrencilerin % 56'sı, 8.sınıf OYUG'daki öğrencilerin % 75'i ve BÖG'deki öğrencilerin %58,6'sı 'Zamanı iyi kullanmak' istediklerini; 6.sınıf OYUG'daki öğrencilerin % 55,5'i ve BÖG'deki öğrencilerin % 74'ü, 7.sınıf OYUG'daki öğrencilerin %70,4'ü ve BÖG'deki öğrencilerin % 60'ı, 8.sınıf OYUG'daki öğrencilerin % 62,5'i ve BÖG'deki öğrencilerin %55,2'si 'Gruptaki arkadaşlarıyla iyi bir iş bölümü yapmak' istediklerini; 6.sınıf OYUG'daki öğrencilerin % 61,1'i ve BÖG'deki öğrencilerin % 66,7'si, 7.sınıf OYUG'daki öğrencilerin %59,2'si ve BÖG'deki öğrencilerin % 80'i, 8.sınıf OYUG'daki öğrencilerin % 66,7'si ve BÖG'deki öğrencilerin %58,6'sı daha çok kaynaktan çalışmayı tercih ettiklerini beyan etmişlerdir.

Uygulama yapan öğretmenlere ait olumlu ve olumsuz görüşler ise Tablo13 de verilmiştir.

**Tablo 13.** Sınıflarında İşbirliği Yöntemi Uygulayan Öğretmenlerin Yöntem Hakkındaki Olumlu ve Olumsuz Görüşleri

<b>Olumlu görüşler</b>
- Bu model öğrencilerde sorumluluk bilinci liderlik, özgüven gibi birçok özellikleri geliştirmektedir. Normalde çalışmayan tembel dediğimiz öğrenciler daha aktif rol alarak etkinliklere katılmaya başlamaktadırlar. (Bu durum yaklaşık % 90 oranında diğer öğrencilerin baskısı ile olmaktadır.) (A Öğretmen )
- Bu modelle kendilerini iyi ifade edemeyen öğrencilerin daha rahat ifade edebildiklerini ve zamanla arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin arttığı görülmüştür. Yöntemin hem öğretmen hem de öğrenciler açısından olumlu olduğu ve öğrencilerin birbirlerini dinlemeyi, sosyalleşmeyi, birlikte çalışarak eksiklerini gidermeyi ve en önemlisi de sorumluluk almayı öğrenmiş olduklarıdır. (B Öğretmen)
-Bu modelle öğrenciler öğrenmeyi kolaylaştıran yol ve yöntemleri, öğretmenden kazanmak yerine bu yöntemleri kendileri denemiş hem bireysel hem de birbirleri ile alışverişte bulunarak kazanmışlardır. Fen ve teknoloji dersindeki kazanımları kendi deneyimleri ile birbirlerinden öğrenmişlerdir. Öğrenciler grup çalışmasında kendilerini bağımsız hissetmeleriyle çalışmalara tam katılımları beni şaşırtmıştır. Benim için bu yaşantı fen ve teknoloji dersinin öğrencilere sevilmesinde güzel bir örnektir. Öğrencilerin üniteyi bir öğretmen gibi sahiplenmiştir. Ünite kazanımlarını öğretmenden değil de birbirlerinden öğrenmeleri dersin onlar için kolaylığını fark ettirmiştir. Çalışmaların sunumunda en iyi grubun ödüllendirilmesi öğrenciler için dersin daha çok sevilmesini sağlamıştır. (C öğretmen)
<b>Olumsuz görüşler:</b>
- Öğrenciler bazen konu dışına çıkarak ders dışı konuşmalara yönelmektedirler. Zaman zaman gruptaki bütün çalışmalar iki veya üç öğrenci üzerine yüklendiği ve görevini yerine getirmeyen öğrencilerin derse gelmedikleri görülmüştür. (A öğretmen)
-Bazı öğrencilerin konuyu öğrenerek değil ezberleyerek anlattıkları ve ayrıca şehrin varoş bölgelerinde gelen öğrencilerin okul dışında çalışma için bir araya gelmedikleri görülmüştür. (B öğretmen)
-Öğretmenin önceden hazırlanıp gelmesi ve öğretmenin sürekli hazırlıklı bulunması açısından zahmetli bir uygulamadır. Ayrıca öğretmen dikkatli, izleyici ve takipte olmalıdır. Bu açıdan bakılırsa okul ortamı ve öğretmenin de kişisel ihtiyaçları düşünüldüğünde zahmetli bir uygulama olduğu görülmektedir. (C öğretmen)

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Fen ve Teknoloji öğretmenlerin sınıflarındaki uygulamaları ve uygulanan yöntemin öğrencilerin akademik başarılarına olan etkileri araştırılmıştır. Yöntemin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin ön bilgi seviyelerini tespit etmek amacıyla ÖBT uygulanmıştır. Bu testin sonuçlarına göre:

Altıncı ve yedinci sınıflardaki KG, OYUG ve BÖG'deki öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersindeki ön bilgi seviyeleri bakımından aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı, sekizinci sınıfların BÖG'deki öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki bilgi düzeylerinin OYUG ve KG den yüksek olduğu, BÖG öğrencilerinin başarıları ise KG grubu öğrencilerden yüksek oldukları görülmüştür. Okullarda sınıflar arasında farklılıkların görülmesinin birçok nedeni vardır. Bu nedenler arasında öğrencilerin öğrenme güdüsü, zekâ ve alan becerisi, çalışma alışkanlıkları, kaldığı evin fiziksel durumu, anne ve babaların sosyoekonomik ve eğitim düzeyleri, sınıflarda bulunan kaynaştırma öğrencileri, okulların fiziksel yapısı, eğitim-öğretim araçlarının niteliği ve niceliği gibi parametreler sayılabilir.

ABT'den elde edilen sonuçlara göre birlikte öğrenme ve okuma- yazma-uygulama yöntemleri tüm sınıflarda akademik başarıyı artırmada olumlu yönde rol oynamıştır. Bu yöntemlerden hangisinin uygulanması gerektiğine karar verilirken öğretmen, öğrenci, okulun fiziki yapısı ve çevre şartları göz önünde bulundurulmalıdır. İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanmasıyla elde edilen sonuçlar diğer çalışmaların sonuçları ile uyumludur (Sezek, 2012; Ebrahim, 2012; Şimşek, Doymuş, Doğan ve Karaçöp, 2011; Doymuş, 2008).

Araştırma kapsamındaki tüm altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda işbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulandığı gruplardaki öğrenciler yöntemler hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir. 6., 7. ve 8. sınıflardaki öğrencilerin okuma-yazma-uygulama yöntemi hakkında; 5 puan üzerinden 4,3-4,8 arasında puan verdikleri ve aynı sınıfların birlikte öğrenme yöntemi için 4,0-4,6 arasında puan verdikleri görülmektedir. Bu sonuçlar gösteriyor ki öğrenciler; işbirlikli gruplar halinde çalışmayı 'çok zevkli', 'çok bilgi verici' ve 'çok faydalı' bulmaktadırlar. Ancak, öğrenciler: “İşbirlikli gruplarda arkadaşlarla birlikte çalışmak” sorusuna kısmen olumsuz cevap vermişlerdir. Bunun nedenleri olarak gruptaki bazı üyelerin kişisel sorumluluğunu yerine getirmemesi ve grup dışı çalışmalarda bir araya gelinememesi ve zamanın yetersiz olması belirtilebilir. Öğrenciler, diğer bir olumsuz cevabı da “İşbirlikli grupla çalışmalardan öğretmenin yardımı olmadan kendi kendinize ne kadar bilgi edindiniz” sorusuna vermişlerdir. Bu soruya olumsuz cevap vermeleri, öğrencilerin öğretmen anlatımlı derse alışmış ve bilgiyi hazır olarak alma eğiliminde olmalarından, verilen sorumluluklardan kaçmalarından, kütüphane ve internet gibi imkânları yeterli düzeyde kullanmamalarından ve öğrenciler arasındaki olumlu bağımlılığının oluşmamasından kaynaklanabilir.

Öğrencilerden gelen olumsuz cevaplardan en ilginç olanı ise “İşbirlikli grupta arkadaşlarına göre senin çalışma gayretin nasıldı?” sorusuna vermiş oldukları cevaplardır. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde grupta hâkimiyet kuran öğrencilerin diğer öğrencilere fazla çalışma imkânı vermedikleri görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin öğrencileri ve grupları daha dikkatli gözlemleyip gerektiğinde müdahale etmeleriyle engellenebilir.

## Öneriler

1. Öğretmen, işbirlikli gruplarda bazı öğrencilerin baskın duruma geçmesine engel olmalı ve grupların çalışmalarını iyi ayarlamalıdır.
2. Yavaş öğrenen öğrencilerin, gruptan dışlanarak ruhsal açıdan olumsuz yönden etkilenmemesi ve öğrenmede isteksizliğin oluşmaması için öğretmenler bu öğrencilere gerekli ilgiyi göstermelidir.
3. Bu yöntemin başarıyla yürütülebilmesi ve tam verim alınabilmesi için öğretmen, grupları oluşturduktan sonra uygulama esnasında asla sınıfı terk etmemeli, öğrenciler arasında dolaşarak diyalog kurmalı ve ek açıklamalar yapmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.Ü. (2003). *Aktif öğrenme*, Kanyılmaz Matbaası, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akkuş, A. (2013). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modeli hakkında bilgilendirilmesi, bu modeli sınıfta uygulamaları ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi: Muş il örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aksoy, G. (2011). *Öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki deneyleri anlamalarına okuma-yazma- uygulama ve birlikte öğrenme yöntemlerinin etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Avcıoğlu, H. (2012). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri kazandırmada işbirliğine dayalı öğrenme ve drama yöntemlerinin etkiliği. *Eğitim ve Bilim*, 37 (163), 110-125.
- Barrier, R. (2005). Making sense of safety. *The Science Teacher*, 9, 30-33.
- Bayrakçeken, S., Doymuş, K., ve Doğan, A. (2013). *İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulanması*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çepni, S. ve Çil, E. (2009). *Fen ve teknoloji programı (tanıma, planlama, uygulama ve SBS'yle ilişkilendirme) İlköğretim 1. ve 2. kademe Öğretmen el kitabı*. Pegem Akademi: Ankara.
- Doymuş, K. (2008). Teaching chemical bonding through jigsaw cooperative learning. *Research in Science & Technological Education*, 26 (1), 47-57.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü. ve Şimşek, U. (2005). İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme: İşbirlikli öğrenme yöntemi ve yöntemle ilgili çalışmalar, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 59-83.
- Ebrahim, A. (2012). The effect of cooperative learning strategies on elementary students' science achievement and social skills in Kuwait, *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10, 293 -314.
- Eshietedoho, C.G. (2010). *The effects of cooperative learning methods on minority ninth graders in earth and space science*. Unpublished doctoral dissertation, Nova Southeastern University.

- Farris, P. J. (1996). *Teaching bearing the touch*. Madison: Brown & Benchmark
- Gelici, Ö. ve Bilgin, Ş. (2011). İşbirlikli öğrenme tekniklerinin tanıtımı ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Fen Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 40-70.
- Gömlüksiz, M. (1993). *Kuşak öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişime etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Adana.
- Güngör, S.N. ve Özkan, M. (2011). Fen ve teknoloji öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci tutumuna etkileri üzerine bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 47-59.
- Hanze, M. and Berger, R. (2007). Cooperative learning, motivational effects and students' characteristics: An experimental study comparing cooperative learning and direct instruction in 12<sup>th</sup> grade physics classes. *Learning and Instruction*, 17, 29-41.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 15. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koç, Y. (2014). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modeli hakkında bilgilendirilmesi, bu modeli sınıfta uygulamaları ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi: Ağrı il örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Korkmaz, Ö. (2013). BÖTE öğretmen adaylarının çevrimiçi işbirlikli öğrenmeye dönük tutumları ve görüşleri, *Elementary Education Online*, 12 (1), 283-294.
- Malooof, J. and White, V.K.B. (2005). Team study training in the college biology laboratory. *Journal of Biological Education*, 39 (3), 120-125.
- McMillan, J.H. and Schumacher, S. (2006). *Research in Education: Evidence- Based Inquiry*. Sixth Edition. Allyn and Bacon, 517 p, Boston, MA.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2006). *İlköğretim kurumları fen Bilgisi dersi öğretim programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Sezek, F. (2012). Teaching cell division and genetics through jigsaw cooperative learning and individual learning, *Energy Education Science and Technology Part B-Social and Educational Studies*, 4(3), 1323-1336.
- Slavin, R.E. (1996). Research for future: Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21 (4), 43-69.
- Şimşek, Ü., Doymuş, K., Doğan A. ve Karaçöp, A. (2011). İşbirlikli öğrenmenin iki farklı tekniğinin öğrencilerin kimyasal denge konusundaki akademik başarılarına etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (3), 763 – 791.
- Topsakal, S. (2006). *Fen ve Teknoloji Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Webb, N., Ender, P. and Lewis, S. (1986). Problem solving strategies and group process in small groups learning computer programming, *American Education Research Journal*, 23, 243-262.
- Yurdabakan, İ. (2011). The view of constructivist theory on assessment: Alternative assessment methods in education, *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 44(1), 51-77.
- Zimmerman, D.K. and Gallagher, S.R. (2006). Creativity and team environment: An exercise illustrating how much one member can matter. *Journal of Management Education*, 30 (4), 617-625.

## EXTENDED SUMMARY

The aims of this study are to determine the effect of learning together, reading-writing-application methods on academic achievement and students' understanding of topics in science and technology course and to inform science and technology teachers about cooperative learning method. In This study; in analyzing the effects of teaching materials or teaching methods in different schools and classrooms, it is more convenient to use the quasi-experimental research design. A quasi-experimental design in which participants are not randomly assigned to the groups, instead, there are naturally occurring groups or groups to which participants are assigned for reasons other than randomizing the sample was used in this study. The study utilized “a pre-test/posttest non-equivalent comparison group design.

The sample of this study consist of 34 science and technology teachers working in Iğdır and 318 students studying at six secondary school in this city. In this study consisted of three different classes enrolled in the science and technology topics for the 2011-2012 academic years. One of the classes was selected randomly as the together learning group, in which the cooperative together learning method was applied, the second was selected as the reading writing application group, in which the cooperative reading writing application method was applied, and the third was selected as the control group, in which the standard traditional method was applied. Volunteers were given background information regarding the study prior to consent. During the training period, instruction for the treatment groups was delivered by the researchers. Before the beginning of the treatment, the teacher gave information about learning objectives, the instruction process, and rules of working in a cooperative group, roles, and assessment strategies.

In this research, the Prior Knowledge Test (PKT), and Academic Achievement Test (AAT) were used to collect data. This test was created by the researchers. Prior Knowledge Tests (PKT) consists of 30 multiple-choice



questions for the 6<sup>th</sup> grade, 7<sup>th</sup> grade and 8th grade with each question worth Fourth or five points. The questions in the test were related to the 6<sup>th</sup> grade, 7<sup>th</sup> grade and 8th grade science and technology course. This test was given to students who were not involved in the study but had previously taken the course in which the 6<sup>th</sup> grade, 7<sup>th</sup> grade and 8th grade science and technology course topics mentioned above had been taught.

Academic Achievement Tests (AAT) consists of 30 multiple-choice questions for the 6<sup>th</sup> grade, 7<sup>th</sup> grade, and consists of 25 multiple-choice questions for 8<sup>th</sup> grade with each question worth five points. This test was created by the researchers. The questions in the test were related to the 6<sup>th</sup> grade, 7<sup>th</sup> grade and 8th grade science and technology course. This test was given to students who were not involved in the study but had previously taken the course in which the 6<sup>th</sup> grade, 7<sup>th</sup> grade and 8th grade science and technology course topics mentioned above had been taught.

In the treatment groups, this study was conducted over a four-week period during which the matter structure and properties unit was taught as part of the regular curriculum in the science and technology course. Classroom instruction for the treatment groups consisted of four class hours per week. The classes were defined as the two experiments and a control group. To determine students' prior knowledge in science and technology courses was administered to the groups before the instruction. Next, the matter structure and properties unit was studied in three groups. Two different instructors were involved in the teaching. While one of the teachers actually taught the course, the first teacher, an expert (the second author) in cooperative learning, observed the teaching process in the groups. In this study, obtained data was analyzed descriptive statistics and one-way ANOVA.

As the result of the study, it was determined to be close each other of the effect of learning together, reading-writing-application methods on academic achievement and students' group investigation and reading-writing-application method on students' academic achievements.

## Tarih Sinema Etkileşiminin Popüler Kültürdeki Yeri<sup>2</sup>

Öğr. Gör. Dr. Özcan DEMİR  
Gazi Üniversitesi, ozcandd@hotmail.com

Okt. Dr. Namık ÇENCEN  
Gazi Üniversitesi, ncencen23@gmail.com

### Özet

Popüler kültür genel bir anlayış bütünü olarak günlük uygulamaları kapsamakta hızla üretilmekte ve tüketilmektedir. Bu hızın kazanılmasında kitle iletişim araçlarının önemli bir rolü olduğunu söylemek mümkündür. Kitle İletişim araçlarının yaygınlaşmasının popüler kültürün üretilip yayılması açısından yeni ortamların doğuşunun da önünü açtığı tartışılmaktadır.

Bu çalışmada, popüler kültürün önemli temaları arasında yer alan tarih sinema ilişkisi ele alınarak değerlendirilecektir. Derleme türünde olan bu çalışmada, literatür taraması yapılmıştır. İncelenen kaynakların hangi bilgileri ortaya koyduğu; Tarih Sinema etkileşiminin Popüler Kültürdeki Yeri çerçevesinde betimlenmiştir. Sinema içinde geliştiği toplumu ilgilendiren ve dönemin başlıca siyasal, ekonomik ve ideolojik kuvvetlerinin şekil vermiş olduğu meselelerin anlık bir portresi olarak nitelendirilebilir. Tarih bilimini, geçmişteki olay ve olguların içinde bulunduğu şartlar dahilinde kanıtlara bağlı biçimde ortaya konulduğu nedensellik ilkesine dayalı bir bilim olarak değerlendirmek mümkündür.

Sinema, bir sanat dalı olarak ortaya çıktığı dönemlerden itibaren tarihsel gerçeklikleri tema olarak almıştır. Toplumsal modernleşme ve teknik gelişmelerin ürünü olarak ortaya çıkan bir sanat olarak sinemanın tarihsel gerçekliklerin algılanışı üzerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu açıdan bakıldığında, sinemanın tarihsel olguların popülerleştirilmesinde etkisi olduğu söylenebilir. Tarihsel gerçeklikler ve bakış açıları sinema ortamı sayesinde günümüz kültürü içersine girmekte ve yeniden dolaşıma sunulmaktadır. Ancak bu tek yönlü bir olgu değildir. Sinemanın çoğunlukla tercih ettiği bir diğer bakış açısı da popüler kültürün etkisiyle tarihsel olguları yorumlamaktır. Sinema, içinde bulunulan çağın değerlerini üreten işleyen aktaran yeniden dolaşıma sunan ticari nitelikli bir popüler kültür ürünüdür. Sinema incelemelerinin öğrencilere tarihi gerçekler ile ilgili olarak izleme, notlar alma, önemli bölümlere geri dönme, tartışma ve yorumlama için zaman verebileceği söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Tarih, Sinema, Etkileşim, Popüler Kültür.

## The Role Of History And Cinema Interaction In Popular Culture

### Abstract

It is possible to say that popular culture is a phenomenon that involves the thoughts, attitudes, behaviors and phenomenon within the mainstream culture from late 20th century. As a general way of understanding popular culture includes daily applications and it's rapidly produced and consumed. It is also possible to say that, mass media has an important role in accelerating this process. It is discussed that the spread of mass media has a role in the emergence of new mediums that helped the production and distribution of popular culture.

In this study history and cinema relation as an important theme of popular culture is assessed and discussed. In this qualitative characterized study, document review method is used for data gathering. Cinema has evolved over the period of public concern and the main political, economic and ideological forces that have shaped the portrait can be regarded as a snapshot of the issues. It is possible to qualify cinema as the instant portrait of the issues that are shaped by the major economic, political and ideological forces of the society that it is produced within. The science of history can be regarded as a causality based branch of science which past events and phenomena are examined in accordance with the conditions they were happened and evidence.

Cinema took historical facts as its theme since it arose as a branch of art. It is possible to say that the art of cinema as a result of modernism and technological developments is effective on the perception of historical reality. From this sight of view it is possible to say that cinema is effective on the popularization of historical facts. Historical facts and viewpoints are taken inside popular culture and they are recirculated with the medium of cinema. However this is not a one way phenomenon. The other mostly preferred perspective of cinema is to expound historical phenomenon with the effect of popular culture.

It is possible to say that cinema is an educational material in classroom It is an commercial product which produces, processes, transfers and recirculates the values of the era it is produced. It is possible to say that cinema studies give the students opportunity of watching ,taking notes, returning to important sections, discussing and making comments on historical facts.

**Keywords:** History, Cinema, Interaction, Popular Culture.

<sup>2</sup> Bu çalışma, 25-27 Haziran 2014 tarihleri arasında düzenlenen III. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'nda (Sakarya Üniversitesi, Sakarya) sözlü bildiri olarak sunulmuş ve özetler kitapçığında özeti basılan çalışmadan üretilmiştir.

## GİRİŞ

*“Bir Film tabii ki bütün tarihi anlatamaz, bir film iki saat sürer en fazla. Film bir tarih kitabı da değil, ayrıca bir üniversite ya da bir tarih okulu da değil film. Ama bir İtalyan tarihçinin söylediği gibi bir film elbette izleyiciyi tarihçinin çalışma odasının içine sokabilir. O andan itibaren izleyici daha fazla öğrenmek istiyorsa araştırıp öğrenebilir.” Costas Gavras*

Sinema bir sanat dalı olarak insanlığın tarihsel geçmişini konu alabilmektedir. Tarihin sinemanın konusu olması, toplumların kültürünü de sinemanın çalışma alanına dahil etmiştir. Bu anlamda sinema ve kültürün bir arada incelenmesi toplumsal tarih anlamında yapılan çalışmalar için önemli referanslar ortaya koymaktadır. Sinema, kültürel değerlerin bir bölümünün hafızada canlanmasını sağlayarak gün yüzüne çıkarmaktadır. Aynı zamanda yeni birtakım değerlerin de ortaya çıkmasını kolaylaştırmaktadır.

Sinema bu haliyle popüler kültürün oluşturulmasında ve değerlerin tekrar popülerleşmesinde rol sahibidir. Kitle İletişim araçlarının yaygınlaşmasının popüler kültürün üretilip yayılması açısından yeni ortamların doğuşunun da önünü açtığı tartışılmaktadır. Sinema içinde geliştiği toplumu ilgilendiren ve dönemin başlıca siyasal, ekonomik ve ideolojik kuvvetlerinin şekil vermiş olduğu meselelerin anlık bir portresi olarak nitelendirilebilir. Görsellik üzerine kurulmuş olan günümüz dünyasında insanın hemen her tür algısının etkilendiği gibi tarih algısı da görsel mesajlardan etkilenmektedir. Bu bağlamda toplumu ve hatta toplumları en fazla etkileme potansiyeline sahip kitle iletişim araçlarından biri olan televizyon tarih ile günümüz arasında farklı anlamların çıkarılabileceği bir söylem inşa etmektedir. Popüler kültürün değerleriyle biçimlendirilen televizyonun görsel dili, modernitenin ortaya çıkardığı tarih yazıcılığı anlayışının ve tarih kuramlarının bütüncül anlayışına bağlı kalmayan anlatıların gelişmesine neden olmuştur (Bilis, 2013:20). Tarih bilimini, geçmişteki olay ve olguların içinde bulunduğu şartlar dahilinde kanıtlara bağlı biçimde ortaya konulduğu nedensellik ilkesine dayalı bir bilim olarak değerlendirmek mümkündür. Tarihle ilgilenenin geçmişi keşfetme yolculuğu, insanın ve toplumsallığının varoluşu konusunda “sinema” ile sorulara yanıt arayanların yolculuğu ile kesişme olanağı bulabilecektir. Jean Claude Carrier’e göre, “Geçmiş sinemanın kendi alanı içindedir; sinema geçmişi yeniden ortaya çıkarır, kumaşlarından giysilerine kadar insanların jestlerinden dillerine kadar her şeyi yeniden yaratır (Akt. Makal, 2010: 14).

Popüler kültür ürünlerinden olan film ve dizilerin, öğreticileri ve bu alanda söz sahibi olan uzmanları dışladığı (Dimitriadis, 2012:26) yönünde değerlendirmeler yapılsa da bireylerin okul sonrası hayatlarında kitaplardan ve dergilerden daha fazla yüz yüze gelecekleri film ve dizileri eleştirel değerlendirmelerinin sağlanması tarih öğretimi açısından önemlidir. Tarihsel içerikli popüler kültür ürünleri olan film ve dizilerin eleştirel analizinin öğretilmesi, öğrencilerin derse olan ilgilerinin kaybedilmesi riskini ortadan kaldırmak için önemlidir. Bu aşamada, öğretmenler film ve dizilerdeki olgusal hataları vurgulamaktansa; popüler film ve televizyon yapımlarının biçimsel özellikleri gereği tarihsel gerçekleri sıklıkla değiştirdiği ve önemsizleştirdiğine dikkat çekmelidir (O’connor, 1987:9). Günümüz kitle iletişim olanaklarının vardığı noktada, görsel-işitsel materyallere ulaşmak kolaylaşmıştır. Televizyon için hazırlanan tarihsel referanslı programların bu alanda öğretim materyali olarak kullanılması öğrenciye kazandırılması hedeflenen beceriler açısından önemlidir. Ancak, görsel-işitsel materyallerin analitik bir biçimde kullanılması derslerin tümüyle bu materyallerle işlenmesinden daha önemlidir (Çencen ve Demir, 2013: 78).

Böylece tarihin bir evresinde toplumun benimsediği değerleri yeniden popüler yapabildiği söylenebilir. Tarih Sinema popüler kültür ilişkisini bu çerçevede ele almak mümkündür. Bu çalışmada, popüler kültür, bu kavramın tarih bilimiyle ilişkisi ve popüler kültürün sinemada yeniden üretimi ile tüm bu sürecin tarih bilimiyle ilişkisinin açıklanması amaçlanmaktadır.

## YÖNTEM

Derleme türünde olan bu çalışmada, konuyla ilgili yerli ve yabancı literatür incelenerek kullanılan kaynakların hangi bilgileri ortaya koyduğu; Tarih Sinema etkileşiminin Popüler Kültürdeki Yeri bağlamında yorumlanmaya çalışılmıştır. Çalışmada incelenen yerli ve yabancı literatürün çalışmanın amacına ilişkin olarak neleri söylediği yada hangi sonuçları ortaya koyduğu ön plan çıkarılmaya çalışılmış, Tarih Sinema popüler kültür ilişkisini çerçevesinde özetlenip değerlendirilmiştir.

## POPÜLER KÜLTÜR VE POPÜLER KÜLTÜR ÜRÜNÜ SİNEMA

Popüler kültür belirli bir dönem içerisinde toplum tarafından beğenilen ve sahiplenilen öğeler bütünü olarak değerlendirilebilir. Kültürel öğelerin beğenildiği dönemleri kesin hatlarla belirlemek mümkün olmasa da beğeni konusu kültürel öğelerin değişimi bu tanıma güçlendirir niteliktedir. Oktay'a (2004: 273, 274) göre de, popüler kültür en geniş ve kabul gören tanımıyla, "gündelik hayatın" kültürüdür. Tarih boyu popüler kültür halka ait kültür olarak görülmüştür. Bu bakış açısı zaman zaman daha az nitelikli olarak algılanmasına sebep olmuşsa da içinde bulunduğumuz çağda toplumsal beğenin kültürel öğelerin üretimi ve bir endüstri olarak tüketiminde etkili olduğunu söylenebilir. Popüler olan halk tarafından yaygın olarak beğenilen ve tercih edilendir (Akgül, 2006: 13-18). Halka ait olan anlamında da kullanılan popüler sözcüğü bu anlamda halk tarafından sahiplenilen kültürel öğeleri de kapsamaktadır. Bu anlamda popüler kültür; gündelik hayata ilişkin bir kavram ve gündelik hayatın kültürüdür. Yaşamının, değişiminin yegane sebebi budur.

Popüler kültür kavramının günümüzdeki durumu ise üretildiği toplumu aşan bir niteliktedir. Kültürün evrenselliği tarihin her döneminde vurgulanmıştır. Popüler kültürün üretildiği toplumu aşan yönü ise burada belirtilen niteliğin dışındadır. Popüler kültür ürünleri çağımızda aynı zamanda birer ticari metadır. Sermaye gibi bu ürünler de küresel ölçekte dağıtılmaktadır. Bir dönemde bir toplumda popüler olan öğelerin dünyanın geri kalanı için de popüler olarak algılanmaya başlanması içinde bulunulan iletişim çağında sık görülen bir durumdur. Popüler kültür eğlence sektörü ürünlerini kapsamaktadır.

Popüler kültür ürünlerinin karakteristiklerinin sunulmasında ve aktarılmasında sinema ve televizyon ürünlerini bu kapsamda değerlendirmek mümkündür. Sinema günümüzde belki de en rahat olarak ulaşılabilen kültürel ürünlerdendir. Sinema ürünleri yapım şirketlerine ait tescilli fikir sanat eserleridir. Bu ürünler belirli dönemler için lisanslanabilmekte ve dağıtılmaktadır. Sinemanın yalnızca sinema salonlarında değil sayısal platformlar (televizyon - bedava ve ücretli tv), internet ve video müzik endüstrisi aracılığıyla dükkânlar üzerinden dağıtılması mümkündür. Sinemaya ulaşmak için bilet satın almak ya da televizyon sahibi olmak yeterlidir. Popüler kültür ürünleri kar amaçlı olarak hazırlanmaktadır. Sinema eserleri de bu anlamda karlılık için üretilmektedir (Evans, 2005: 39).

Sinema her ne kadar teknolojinin sağladığı olanaklar sonucunda sanatsal kaygılarla gelişmeye başlamış bir alan olsa da ticari bir meta olarak değer taşıdığına keşfiyle profesyonel bir sektör haline gelmiştir. Kültürel değerlerin kullanıldığı ve yeniden üretildiği bu alanın ürünleri ciddi ekonomik çalışmalar sonucunda profesyonel olarak pazarlanmaktadır. Bu ürünleri yüksek bütçelerle büyük yapım şirketleri hazırlasa da ürünler aslen orta ve düşük gelir düzeyine sahip toplumun geneli için üretilmektedir. Bu fark üretenle tüketenin eğitimi ve kültürü alanında da kendini göstermektedir. Gerçekten de halkın geneline hitap eden sinema eserlerinin temel bir iletişim stratejisi olarak kolay anlaşılabilir olduğunu söylemek mümkündür. Bu eserlerin ürettiği söylem değişik yaş, eğitim, kültür ve cinsiyet grupları tarafından rahatlıkla okunabilmektedir.

Sinema eserleri üzerine yapılan kültürel analizler bu ürünlerin ürettikleri değerleri de analiz etmektedir. Bu bağlamda tüm popüler kültür ürünlerinde olduğu gibi sinema eserlerinde de belirli tiplerin üretildiği, bunların yeniden şekillendirildiği üzerinedir.

## TARİH VE SİNEMA

Sinema ürünlerinin genelinin toplumun tüketmesi için yapıldıklarını söylemek mümkündür. Çağımızın sanatı ve en büyük endüstrilerinden biri olan sinema, "hatırlamak" ve "anlatmak" gereksinimlerinin gerçekleştirildiği bir platform olarak tarih ya da geçmişle yakın bir bağ içindedir. Tarih duygusunu, "hatırlama" ve "anlatma" yoluyla sürekli yenilemekte ve var etmektedir (Erkılıç, 2005: 74). Bu anlamda birer popüler kültür ürünü olarak toplumun bir dönemdeki beğenilerinin de göstergesidirler. Sinema, geçmişte meydana gelmiş olaylardan etkilenmiş, günümüzde meydana gelen olaylardan etkilenmekte ve gelecekte de dünyada meydana gelecek olaylardan etkilenecektir (Öztaş, 2007: 39). Sinema çok boyutlu bir sanat alanıdır. Görsel işitsel yönleri mevcuttur. Sinema moda, sinema müzik gibi etkileşim boyutlarından bahsetmek mümkündür. Bu anlamda bir filmi izleyen kişi tüm bu alanlara ilişkin öğeler görebilmektedir. Ayrıca, sinema içinde geliştiği toplumu ilgilendiren ve dönemin başlıca siyasal, ekonomik ve ideolojik kuvvetlerinin şekil vermiş olduğu meselelerin anlık bir portresi olarak nitelendirilebilir (Chansel, 2003: 3).

Cemal Kafadar'ın Ahmet Gürata ile yaptığı söyleşide vurguladığı gibi; "... filmlerin kendisi artık tarih. Bir belge gibi. Bilhassa sinema teknolojisinin geliştiği bir, bir çeyrek yüzyılı, tarihi bir dönem olarak düşünürsek, filmler bizzat bunun bir belgesi oluyor. 1920'leri çalışıyorsunuz, o yıllardan çekilmiş belgeseller, haber filmler, erken aktüalitelere var." (Gürata, 2005)

Bu haliyle toplumun alışkanlıkları ve beğenileri ile ilgili kanıtlar sunmaktadır. Sinemada beğenilen ürünlerin gündelik hayatta da tercih edildiğini görmek mümkündür. Sinema eserleri bu şekilde olduğu gibi topluma beğeni nesnelere sunmakla birlikte toplumun kültürel üretimlerini de yeniden dağıtımına sunabilmektedir. Bu etkileşimin iki yönlü olduğunu söylemek mümkündür.

Sinema tarih etkileşimi konusunu da bu boyutlarda ele alınabilir. Tarih bilimi somut kanıtlarla geçmiş anlatmayı hedeflemektedir. Sinema da kültürel değerleri, olguları yeniden üreten ve dolaşıma sunan bir popüler kültür alanıdır. Sinema, teknolojik gelişmeler ile geçmiş kaydetme becerisini kazandığından beri sinema, kültürel hayatın bellek merkezlerinden biri olmuştur. Kostümlü ve tarihi filmlerin konusu zaten geçmiştir. Bunun yanında geçmişinden bugüne kadar üretildiği her dönemin de yansıtıcısı, anımsatıcısıdır. Geçmiş ve gelecek, şimdi ve sonrası arasındaki ilişkide önemli bir köprü görevi görmektedir. Bu haliyle sinemanın tarihte yer alan olgu, kültürel değer ve yaklaşımları tema edindiği görülmektedir. Bir diğer etkileşim yönü olarak ise tarih biliminin de sinema ürünlerini birer kanıt olarak ele alıp işleyebildiği ve buna yönelik söylemler geliştirebildiği söylenebilir.

Bu haliyle iki boyutlu bir sinema tarih etkileşiminden bahsedilebilir. “Sinemanın Tarihi” ya da “Tarihin Sineması” biçiminde formüle edilebilecek bu boyutların ilki sinemanın tarihi sürecinin incelenmesi ile toplumun belirli bir dönemdeki kültürel tarihinin ortaya konulması; ikincisi ise tarih temalı filmler ile tarih öğretimine katkıda bulunmaya çalışılmasıdır. Sinemanın popüler kültürün aktarımındaki en önemli rolü ise her iki boyutun da popüler kültürün öğeleri haline gelmesidir. Tarihi bir olgu sinema ile yeniden popüler hale gelebildiği gibi, bir sinema eseri de içeriği ile popüler olabilmektedir. Sinema eserindeki içerik tarihsel olguların aktarımında ve bu olguların içselleştirilmesinde önemli bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sinema televizyon endüstrisinin tarihsel gerçekleri popülerleştirilmesi sıkça görülen bir durumdur. Braveheart örneğinin İngiliz İskoç mücadelesini, Er Ryan’ı Kurtarmak filminin Normandiya çıkarmasını ve son olarak Muhteşem Yüzyıl örneğinin Kanuni Sultan Süleyman Dönemini popülerleştirilmesi buna örnektir. Murat Bardakçı’nın deyişiyle Türk Toplumunu “Kanuni’nin Oğlunu İdam Ettirdiğini 450 Yıl Gecikmeyle” (Habertürk, 2014) öğrenmiştir.

Sinema bir dil olarak çok boyutludur. Ayrıca görsel bir ürün olan sinema teknik olarak da bunu gerektirmektedir. Söz konusu durum tarih öğretiminin bir ihtiyacına da kısmi düzeyde cevap verebilecek niteliktedir. Tarih, ders kitaplarından öğrenilmekte ve burada genel olarak kazanılan zaferler, barışlar ve tarih büyüklerinin biyografilerine indirgenmeye çalışılmaktadır. Oysa tarih çok kapsamlı bir disiplindir. Bu disiplinin, eğitimsel, sosyal, kültürel, kurumsal yönleri bulunmaktadır. Tüm bu boyutları anlatmak için sayfalar dolusu bilgi içeren kitaplar yazılıp tarih dersine ilişkin kazanımların öğrencilere aktarılması ümit edilirken; tarih temalı yapımların tek bir sahnesi çoğu mesajı daha etkin biçimde aktarabilmektedir.

Tarih ile ilgili sinema filmleri ve televizyon dizileri, tarih ders kitaplarından ve akademik tarih makalelerinden daha fazla ilgi görmekte ve daha geniş kitleler tarafından takip edilmektedir. Geçmişte yaşanmış bir konu ile ilgili bir tarih kitabını ya da bir akademik makaleyi okumaktansa onunla ilgili bir filmi seyretmenin daha cazip ve kolay geldiği gerçeği ile karşı karşıya bulunmaktayız (Öztaş, 2011: 801).

Sinema toplumsal tarihi içermektedir. Bu anlamda, popüler kültür tarihin konusudur. Çağımızda sinema da tarihin konusu haline gelmektedir. Bununla birlikte, tarihin başat öğretim materyali olarak sinemanın görülmesi bir sorundur. Aynı şekilde, tarih yazmak için de sinemanın tek belge olarak addedilmesi hatalı olabilir.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Tarih temalı yapımların popüler kültür ürünlerinde olduğu gibi öncelikli amacı toplumun geneli tarafından kolayca anlaşılması ve beğenilmesidir. Dramaturji açısından çok mantıklı görülen bu durum tarih yazını açısından çoğu gerçeğin üstünkörü anlatılması, çarpıtılması ya da hiç göz önüne alınmamasını beraberinde getirebilmektedir. Tarihi gerçekler sinema sahnesinde yeniden üretilirken popülerleşmekte, halkın genelinin bunlara ilgi duyması sağlanmakta ancak bilimsel tarih algısından uzaklaşabilmektedir. Bu anlamda, sınıf ortamında bu eserlerin öğretmen gözetiminde tartışmalı olarak izletilmesi, toplumsal hayatta da bu eserlerin kitle iletişim araçlarında uzmanlarca değerlendirilmesi daha doğru bir yaklaşım olabilecektir. Öztaş (2012:167), da popüler film ve televizyon yapımlarının tarihi gerçekleri nasıl manipüle edebileceği, önem derecesini nasıl azaltabileceği konusunda öğrenciler bilinçlendirilmeli ve öğrencilerin filmlerdeki görüntüleri nasıl sorgulayacağını gösterilmesine işaret etmektedir.

Tarih öncesi dönemlerin analizi yapılırken nasıl ki mağara duvarlarındaki yazılar, kurganlardaki kalıntılar, kilim dokumalarındaki işlemler kanıt olarak kullanılmışsa içinde bulunduğumuz çağın tarihi yazılırken de sinemanın bir belge türü olarak dikkate alınması gerekir. Popüler kültür ürünlerinin tarih yazımında kullanılması yeni bir durum değildir. Gelecekteki tarih yazımında popüler kültürün önemli öğelerinden sinema, döneminin çok boyutlu analizi için vazgeçilmez kaynaklardan birisi olacağı söylenebilir. Sinema kurgusal yapısı ile sanatçının yorumuna açıktır. Bu nedenle, tıpkı tarih temalı yapımların analizinde olduğu gibi belge olarak sinema eserleri değerlendirilirken de daha farklı kaynakların desteğine ihtiyaç bulunmaktadır. Tarihsel film ve dizilerin temel tarih öğretimi aracı olarak kullanılması ya da öğretmenlerin yerini alması değil öğrencilerin önemli konu ve meselelere ilişkin geleneksel entelektüel çalışmalara yönelmelerinde bu ürünlerin kullanımının ne kadar etkili olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır (Stoddard ve diğ., 2010:83).

Sinema, içinde bulunulan çağın değerlerini üreten işleyen aktaran yeniden dolaşıma sunan ticari nitelikli bir popüler kültür ürünüdür.

### KAYNAKÇA

- AKGÜL, A.E. (2006). *Popüler Kültür - Televizyon İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme*. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın.
- BARDAKÇI, M. (2014). *Tarih Kitaplarında Tarih Öğretilmiyor Mu?* (Ed.: T. Dağhoğlu), 22 Şubat 2014 Habertürk Gazetesi.
- BİLİS, A.E. (2013). *Popüler Televizyon Dizilerinden Muhteşem Yüzyıl Dizisi Örneğinde Tarihin Yapısökümü*, İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, Sayı: 45, s. 19 – 38.
- CHANSEL, D. (2003). *Beyazperdede Avrupa: Sinema ve Tarih Eğitimi*. (Çeviren: Nurettin Elhüseyni), İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- ÇENCEN, N. Ve DEMİR, Ö. (2013). *Günümüz Ortaöğretim 10. Sınıf Tarih Ders Kitabı İle Muhteşem Yüzyıl İsimli Televizyon Dizisindeki "Kanuni Sultan Süleyman Dönemi" Söylemlerinin Gösterge Bilimsel Açından Karşılaştırılması*, Türk Tarih Eğitimi Dergisi, 2 (1), s. 76-101.
- DIMITRIADIS, G. (2012). Popular Culture, De-Centering Educators And Critical Dispositions. *Critical Studies in Education*, 1 (53), 19-27.
- ERKİLİÇ, S. A. D. (2005). *Kurmaca Filmler Üzerinden Sinema ve Tarih İlişkisine Bakış*, Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi, Sayı:2. s.71-87.
- EVANS, R. (2004). *A Fickle Lover: Experiences With The Media in Historical Context*, (Editör: Margaret Smith Crocco, Social Studies And The Press), Amerika Birleşik Devletleri: Information Age Publishing.
- GÜRATA, A. (2005). *Cemal Kafadar ile Sinema Tarih İlişkisi Konulu Söyleşi*, İstanbul.
- KARASAR, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- MAKAL, O. (2010). *Sinemada Tarihin Görüntüsü*, İstanbul: Mega Basım.
- O'CONNOR, J. E. (1987). *Teaching History With Film And Television. Discussions On Teaching American Historical Association*, Washington D.C. National Endowment for the Humanities (NFAH).
- OKTAY, A. (2004). *Sanat ve Siyaset*, İstanbul: Everest Yayınları.
- ÖZTAŞ, S. (2007). *Tarih Öğretimi ve Filmler: Tarih Öğretiminde Film Kullanılmasının Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Anabilim Dalı, Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı.
- ÖZTAŞ, S. (2011). *Tarih Sinema İlişkisi ve Sinema Filmlerinin Tarih Derslerinde Kullanımının Önemi*. (Ed. Mehmet Öz. Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Tarihçilik ve Tarih Yayıncılığı Sempozyumu Bildiriler.), Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- ÖZTAŞ, S. (2012). *Tarih Öğretiminde Filmlerin Kullanımı*, (Ed. İsmail Hakkı Demircioğlu – İbrahim Turan; Tarih Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı), Ankara: APEGEM Akademi.
- PÖSTEKİ, N. (2012). *Sinema Salonlarının Dönüşümünde Bellek ve Mekan İlişkisi*, [http://akademikpersonel.kocaeli.edu.tr/nposteki/bildiri/nposteki31.05.2013\\_00.54.44bildiri.pdf](http://akademikpersonel.kocaeli.edu.tr/nposteki/bildiri/nposteki31.05.2013_00.54.44bildiri.pdf) (Erişim Tarihi: 16.07.2014)
- STODDARD, J. D. ve WILLIAM, M. (2010). More than "Showing What Happened": exploring the potential of teaching history with film. *The High School Journal*, January/ February 2010, 83-90.

## **EXTENDED SUMMARY**

It is possible to say that popular culture is a phenomenon that involves the thoughts, attitudes, behaviors and phenomenon within the mainstream culture from late 20th century. As a general way of understanding popular culture includes daily applications and it's rapidly produced and consumed. It is also possible to say that, mass media has an important role in accelerating this process. It is discussed that the spread of mass media has a role in the emergence of new mediums that helped the production and distribution of popular culture.

In this study, it is aimed to explain the binding process of history and the concept of "Popular Culture", its relation with history and reproduction of it through cinema.

Methodologically, in this study history and cinema relation as an important theme of popular culture is assessed and discussed. In this qualitative characterized study, document review method is used for data gathering.

Cinema has evolved over the period of public concern and the main political, economic and ideological forces that have shaped the portrait can be regarded as a snapshot of the issues. It is possible to qualify cinema as the instant portrait of the issues that are shaped by the major economic, political and ideological forces of the society that it is produced within. The science of history can be regarded as a causality based branch of science which past events and phenomena are examined in accordance with the conditions they were happened and evidence.

Cinema took historical facts as its theme since it arose as a branch of art. It is possible to say that the art of cinema as a result of modernism and technological developments is effective on the perception of historical reality. From this sight of view it is possible to say that cinema is effective on the popularization of historical facts. Cinema is an open medium for the interpretation of its artist with its fictious structure. For that reason, the support of different sources is needed to evaluate history themed films as evidence just as the other history themed productions.

Historical facts and viewpoints are taken inside popular culture and they are recirculated with the medium of cinema. However this is not a one way phenomenon. The other mostly preferred perspective of cinema is to expound historical phenomenon with the effect of popular culture.

It is possible to say that cinema is an educational material in classroom It is an commercial product which produces, processes, transfers and recirculates the values of the era it is produced. It is possible to say that cinema studies give the students opportunity of watching ,taking notes, returning to important sections, discussing and making comments on historical facts. Cinema is an commercial cultural commodity that produces, processes and recirculates the era it is produced within.

## İşbirlikli Öğrenme Yönteminin 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi

### Effect of Cooperative Learning Model on the Academic Success of Students at 6th Grade Social Studies Lesson

**Nurten GÜRBÜZ**

*Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim A.B.D., Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, Doktora Öğrencisi, Erzurum  
drnurtengurbuz@gmail.com*

**Ufuk ŞİMŞEK**

*Atatürk Üniversitesi, K. K. Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Erzurum  
ufuk@atauni.edu.tr*

**Kadir BERBER**

*Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ağrı  
kberber58@mynet.com*

#### Özet

Bu araştırmanın amacı, işbirlikli öğrenme yönteminin Jigsaw, Grup Araştırması ve Okuma-Yazma-Sunma (OYS) tekniklerinin ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarına olan etkisini tespit etmektir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Ağrı ilinde bir ortaokulun dört farklı şubesinde öğrenim gören toplam 88 altıncı sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Araştırma üç deney, bir kontrol grubu ile yürütülmüştür. İlgili ünitenin öğretimi araştırma gruplarında altı hafta süreyle ilgili yöntem ve teknikler uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Akademik Başarı Testi (ABT) kullanılmıştır. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin ABT öntest ve sontest puanları ANOVA ile analiz edilmiştir. Araştırma gruplarına uygulanan ABT ön test- son test sonuçlarına göre, kontrol grubu ve deney grubunda yer alan Jigsaw, Grup Araştırması, OYS grupları arasında anlamlı bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Sosyal Bilgiler, İşbirlikli Öğrenme, Jigsaw, Grup Araştırması, Okuma-Yazma-Sunma

#### Abstract

The aim of this study is to determine the effect of jigsaw and group research, reading-writing-presenting techniques used in the application of cooperative learning model on the academic success of secondary school students. Experimental research design, including pre-test and post-test, was used in the study. Work group of the study consisted of 88 6th grade students studying in four different classes of a secondary school in Ağrı between 2014-2015 fall semester. The study was conducted with three experimental groups and one control group. The related unit was taught via the related techniques for six weeks with experimental groups. Academic Success Test (AST) was used as data collection tool of the study. The pre-test and post test scores of experimental and control groups from AST were analyzed by using ANOVA. According to the AST pre-test and posttest results of research groups, there was no significant difference between pre-test and posttest scores of control group, Jigsaw, Groups Research and Reading-Writing-Presenting students in experimental groups.

**Keywords:** Social Studies, Cooperative Learning, Jigsaw, Group Research, Reading-Writing-Presenting

## GİRİŞ

İşbirlikli öğrenme modeli çok farklı şekillerde isimlendirilmiş ve tanımlanmıştır. Modelin İngilizcede “Cooperative Learning” olarak geçen ismini Açıkgöz (1992), “İşbirlikli öğrenme” ve Gömleksiz (1993) ise “Kubaşık Öğrenme” olarak dilimize aktarmaktadırlar. Modelin yukarıda verilen farklı adları dilimize, çoğunlukla “İşbirlikli Öğrenme” olarak çevirmektedir (Doymuş, 2013).

Günümüz eğitim sisteminin asıl amacı, öğrencilerin hızla değişen dünya şartlarına ayak uydurabilen, bağımsız düşünebilen, kişisel sorumluluk duygusu gelişmiş ve elde ettikleri bilgi ve becerileri yaşamı boyunca kullanma yetenekleri kazanmış öğrenciler yetiştirmektir (Doymuş, Şimşek ve Şimşek, 2005).

Günümüz eğitim anlayışında aktif yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Çağdaş yöntemlerin en etkililerinden birisi de işbirlikli öğrenme modelidir. İşbirlikli öğrenme, güdülemeyi arttırmak, öğrencilerin



kendilerine ve arkadaşlarına ilişkin olumlu tutum geliştirmelerinde yardımcı olmak, problem çözme, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek ve işbirliğine dayalı toplumsal beceriler konusunda cesaretlendirmek için kullanılan bir sınıf içi öğrenme yaklaşımıdır (Gömlüksiz, 1993), öğrencilerin sınıf ortamında küçük karma gruplar oluşturarak ortak bir amaç doğrultusunda, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları grup başarısının değişik yollarla ödüllendirildiği bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Delen, 1998; Watson 1992; Johnson-Johnson 1992).Günümüzde birçok toplum bilim ve teknolojide yaşanan gelişmeler sayesinde hızlı bir ilerleme göstermektedir. Çağımız bilgiyi ezberleyen bireyler yerine bilgiyi edinebilen, edindiği bu bilgiyi hayatına geçirebilen, yeni bilgiler üretebilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Şen, 2008).

Temel felsefesi birlikte öğrenme olan işbirlikli öğrenme modelinin en önemli avantajları arasında; öğrencilerin öğretimsel işi yaparken hem birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olmaları hem de sosyal etkileşimin olumlu etkilerinden en yüksek düzeyde faydalanmaları (Güvenç ve Açıkgöz, 2007), birlikte çalışma, problem çözme ve sosyal becerilerin gelişimi (Doymuş, Şimşek ve Bayrakçeken, 2004) konularında öğrencilere fayda sağlaması yer almaktadır.

Öğrencileri gelecekteki yaşamlarına hazırlayan ilköğretim kademesinin onlara iyi bir dostluk, kariyer ve aile kurmalarında yardımcı olacak işbirliği becerilerini de öğretmesi gerekmektedir. İşbirlikli öğrenme yöntemi, öğrencilerin akranlarıyla birlikte çalışarak ürünler ortaya koyarken sosyalleşmelerini de sağlar. Bu yöntem, iki veya daha fazla öğrencinin, hem kendisinin öğrenmesi hem de arkadaşlarının öğrenmesine yardım etmek için, küçük gruplarda birlikte öğrenmesini gerektirir (Slavin, 1995).

İşbirlikli öğrenme, grupların üzerinde çalışılan konuyla ilgili veriler toplaması, bireysel olarak yapılan çalışmaların birleştirilerek grup üretimine katkı sağlanması ve toplanan sonuçları birlikte tartışılarak yorumlanıp ürün hâlinde ortaya çıkarılması esasına dayanır (Sharan, 1980). Bir grup çalışmasının işbirlikli öğrenme olabilmesi için, öğrencilerin hem kendilerinin hem de gruptaki diğer öğrencilerin öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak amacıyla çalışmaları gerekmektedir. Çünkü işbirlikli öğrenme gruplarında, grup üyeleri ortak bir ürün ortaya koyarlar ve başarılı olduklarında grup olarak ödüllendirilirler. Dolayısıyla işbirlikli öğrenme gruplarındaki öğrenciler arasında olumlu bağımlılık söz konusudur. Bu yöntemde her ne kadar grup başarısı ödüllendirilse de grup başarısı, her öğrencinin ayrı ayrı öğrenme seviyesine bağlıdır ve her öğrenci, konuyu öğrenme ve üzerine düşen görevleri yapma sorumluluğunu taşır (Bölükbaş, 2014). İşbirlikli öğrenme, öğrencilerde, problem çözme, soru cevaplama yaklaşımlarını, ötekilerin fikirlerini ve konuları tartışmayı, birbirlerine soru sormayı teşvik eder. Öğrenciler arasında bireysel ve kültürel farklılıkları derin bir şekilde anlamalarını geliştirir (Yager vd., 1985).

Wilkinson (1994), işbirlikli öğrenmenin, sınıfta daha çabuk öğrenen öğrencilerin, ağır öğrenen öğrencilere, becerilerini geliştirmeleri yolunda yardım etmelerini sağladığını belirtmiştir. Bir başka deyişle, her öğrenci hem kendini hem de diğer grup üyelerini geliştirmeye çalışır. Çünkü bireysel grup başarısının bireysel başarıya bağlı olduğunun bilincindedirler. İşbirlikli öğrenmenin uygulanmasında birçok teknik kullanılmaktadır. Bu teknikler öğrenci sayısı, çevre şartları, sınıfın fiziki yapısı, ders ve ders konusuna bağlı olarak uygulanmaktadır (Maloof-White, 2005; Şimşek-Doymuş vd., 2008). İşbirlikli öğrenme yönteminin temel ilkeleri aynı olmakla beraber dersin amacına, konunun türüne, öğrencilerin özelliklerine, sınıfın ortamına göre farklı uygulamaları yani farklı teknikleri bulunmaktadır. Bu tekniklerin en yaygınları şunlardır: Jigsaw (I-II-III-IV-Ters Jigsaw-Konu Jigsawı), Birlikte Öğrenme, Öğrenci Takımları (Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri, Takım-Oyun-Turnuva, Takım Destekli Bireyselleştirme, Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon), Grup Araştırması, Akademik Çelişki, İşbirliği-İşbirliği, Buluş, Birlikte Sorulmuş Birlikte Öğrenelim (Bölükbaş, 2014).

Yapılan araştırmada uygulanan okuma-yazma-sunma tekniğinde öğrenciler, sınıfın fiziki yapısı, öğrenci sayısı ve öğrencilerin akademik başarıları dikkate alınarak 2-6 üyeli heterojen gruplara bölünür ve teknik ana hatları ile üç aşamalı bir şekilde gerçekleştirilir. Okuma aşamasında sınıftaki tüm gruplar her bir öğrencinin getirdiği farklı kaynakları kullanarak ders konusunu birbirlerine okurlar. Yazma aşamasında okumayı bitiren gruplar tüm kaynakları kaldırarak konu ile ilgili raporlarını yazarlar ve bu raporlar öğretmen/araştırmacı tarafından değerlendirilir. Değerlendirme sonucuna göre düşük skorlu grup okuma aşamasına geri dönerken yüksek skorlu gruplar sunma aşamasına geçer. Sunma aşamasında gruplar yaklaşık 20 dakika süren bir sunum gerçekleştirir ve sunumdan sonra merak edilen ve açık olmayan durumlar sınıf ortamında tartışılır (Okur-Akçay vd., 2012).

Jigsaw tekniğinde sınıf içerisindeki grupların heterojen olmasına dikkat edilerek 2-6 üyeli asıl gruplar oluşturulur. Oluşturulan bu gruplar başkanlarını seçerler ve kendilerine bir isim bulurlar. Daha sonra gruplardaki öğrencilerin her birine çalışılacak konunun bir kısmı verilir ya da öğrencinin herhangi bir konuyu seçmesi sağlanır. Uzman araştırmasında asıl gruplarında ilgili ünitenin ya da konunun aynı parçasını alan öğrencileri bir gruba toplayarak uzman grupları oluşturur. Bu uzman gruplardaki öğrenciler asıl gruplarına döndüklerinde grup arkadaşlarına öğretecekleri konu başlıklarını uzman grup arkadaşları ile birlikte araştırarak ve çalışarak hazırlarlar.

Bu sürecin sonunda uzman gruplardaki öğrenciler kendi konu başlıklarını öğrenmeye yönelik çalışmalarını tamamlamış olurlar. Üçüncü aşama olan rapor hazırlama ve yeniden biçimlendirme aşamasında ise uzman gruplardaki öğrenciler asıl gruplarına dönerler ve uzman gruplarında araştırmalarını yapıp çalıştıkları konu başlıklarını diğer arkadaşlarına öğretmeye çalışırlar. Bu süreçte de asıl grup arkadaşları ile derinlemesine tartışarak konu başlıklarını iyice öğrenir ve öğretirler. Asıl gruplardaki grup elemanlarının hepsi konu başlıklarını birbirlerine öğrettikten sonra bir rapor hazırlayarak çalışmalarını tamamlarlar. Tamamlama ve değerlendirme aşamasında öğrencilerin öğrenmelerini bütünleştirmek için bireysel, küçük grup ya da tüm sınıfın katıldığı bir aktivite gerçekleştirilebilir (Şimşek, 2007).

Grup araştırması tekniğinde ise sınıf iki kısma ayrılır. Örneğin 50 kişilik sınıf 25 A, 25 B olarak iki bölünür. Daha sonra bu kısımlar beşer kişilik alt gruplara ayrılır. İlk aşama olan sınıf tartışmasında öğrenciler tartışma için gruplar halinde toplanır ve konuyu araştırmak için plan yaparlar. Sınıf dışı araştırma safhasında her öğrenci araştırmasını gruba sunar. Öğretmen ise bu süreç içerisinde kaynak bilgisi vb. konularda rehberlik edici bir rol üstlenir. Sınıfa sunum aşamasında kısımlara ayrılmış gruplardan biri sunum yaparken diğer bir grup sorgulama etkinliğini gerçekleştirir. Bu aşamada diğer öğrenciler de tartışmaya katılır. Sonraki haftalar konu bitinceye kadar uygulama aynen bu şekilde devam eder (Şimşek, 2012).

### **Araştırmanın Amacı**

Daha önce yapılan birçok çalışmada işbirlikli öğrenme modelinin geleneksel yöntemlerden başarılı olduğu ortaya konulmuştur (Koç, 2014; Aksoy, 2013; Aktaş, 2013; Ural ve Argün, 2010; Şimşek, Doymuş, Doğan ve Karaçöp, 2009; Gümüş ve Buluç, 2007; Çaycı vd.,2007). Bu çalışmada işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın amacı; işbirlikli öğrenme modelinin uygulanmasında kullanılan Jigsaw (Birleştirme), Grup Araştırması, Okuma-Yazma-Sunma yöntemleri ile geleneksel yöntemin, ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına olan etkisini tespit etmektir. İşbirlikli öğrenme modelinin üç yöntemi ile geleneksel yöntemin akademik başarıyı geliştirme bakımından karşılaştırılması amacı ile aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Çalışma grupları arasında uygulamadan önce öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark var mı?
2. Çalışma grupları arasında uygulamadan sonra öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark var mı?

### **YÖNTEM**

Bu araştırma, 2014-2015 güz dönemi eğitim-öğretim yılında bir ortaokulun 6. sınıflarında öğrenim gören dört şubesindeki toplam 88 öğrenci oluşturmaktadır. Sınıflardan biri Grup Araştırması tekniğinin uygulandığı Grup Araştırması Grubu (GAG, n=22), ikincisi Jigsaw grubu (n:24), üçüncüsü Okuma-Yazma-Sunma grubu (OYSG, n:20) diğeri ise Geleneksel Öğretim yöntemlerinin uygulandığı Geleneksel Öğretim Grubu (GÖG, n=22) belirlenmiştir. Çalışma dört grupta da 6 hafta süreyle devam etmiştir. Çalışmada, Araştırmacı tarafından geliştirilen her biri beş puan değerinde toplam 16 sorudan oluşan Akademik Başarı Testi (ABT) kullanılmıştır. Araştırma grupları arasındaki farklılıkları belirleyebilmek için tanımlayıcı istatistikler ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışmada ön test – son test kontrol gruplu deneysel desen yöntemi kullanılmıştır. Bu modelde yansız atama ile gruplar oluşturulur. Gruplara deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır. Modelde ön testlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardım eder. Ancak deney öncesi ölçmenin anlamlı ölçüde birbirinden ayrı olması karşılaştırmaların yorumunu güçleştirir (Karasar, 2011).

### **Araştırma Grubu**

Yapılan araştırmanın çalışma grubunu bir devlet okulunun 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz dönemi 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır (n=88).

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veri toplama aracı olarak 16 soruluk akademik başarı testi hazırlanarak ön-test ve son test olarak uygulanmıştır.

### Akademik Başarı Testi (ABT)

Akademik Başarı Testi (ABT) çalışma kapsamındaki “Yeryüzünde Yaşam” ünite konuları dikkate alınarak, ilköğretim Sosyal Bilgiler programı ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarından faydalanılarak hedeflenen öğrenci kazanımlarını ölçecek şekilde tasarlanmıştır. Hazırlanan sorularla ilgili konu dağılımına ve sorulara göre belirtke tabloları hazırlanarak alanında uzman olan 1 öğretim üyesi ve 2 Sosyal Bilgiler öğretmeni (6. sınıfları okutan) tarafından incelenip yanlışlıklar düzeltilip, eksikler giderildikten sonra ABT, her biri 5 puan değerinde 16 çoktan seçmeli soru olarak düzenlenmiştir. Yapılan düzeltmelerden sonra ABT, daha önce ilgili üniteyi görmüş olan ilköğretim 7. sınıfta okuyan iki şubedeki toplam 82 öğrenciye uygulanarak, test ölçümlerinin güvenilirliği tespit edilmiştir. ABT soru olarak düzenlenmiş ve güvenilirlik katsayısı 0,657 olarak tespit edilmiştir. Son şekli verilen ABT ölçme aracı, öntest ve sontest olarak uygulanmıştır.

### Uygulama

Akademik Başarı Testi (ABT) denemenin yapıldığı sınıflara uygulamaya başlanmadan önce öntest olarak uygulanmış böylece öğrencilerin araştırma kapsamındaki konuyla ilgili davranışların ne kadarına sahip oldukları belirlenmiştir. Uygulama başlamadan önce teknikler hakkında sınıflara detaylı bir şekilde bilgi verilmiş ve tüm şubelerde dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Daha sonra yapılan araştırmada, 6. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan Yeryüzünde Yaşam ünitesinin öğretiminde işbirlikli öğrenme tekniklerinden Jigsaw, grup araştırması ve okuma-yazma-sunma gibi üç farklı yöntem deney gruplarına haftada ikişer saat olmak üzere altı hafta süreyle uygulanmıştır. Uygulamadan sonra da bütün gruplara sontest olarak uygulanarak deney ve kontrol grupların da kazandırılan davranışlar ölçülmeye çalışılmıştır.

### Jigsaw Yönteminin Uygulanması

Araştırma kapsamındaki Jigsaw yönteminin uygulandığı sınıfta yer alan 24 öğrenci Bu tekniğin uygulanacağı ağırlıklı genel not ortalamaları dikkate alınarak sınıfta Tablo 2’de gösterildiği biçimde ve grupların heterojen olmasına dikkat edilerek altı öğrenciden oluşan dört asıl gruba (AG1, AG2, AG3, AG4) ayrılmıştır. Birinci kısımdaki öğrenciler asıl gruplara ayrıldıktan sonra her grubun kendi aralarında bir grup başkanı seçmeleri sağlanmıştır. Daha sonra dört asıl grupta yer alan öğrencilere Tablo 1’de yer alan ilgili üniteye beş konu başlığı grup başkanları tarafından her bir öğrencinin bir alt konuyu araştırması, öğrenmesi ve grup arkadaşlarına öğretebilmesi amacı ile dağıtılmıştır.

#### *Araştırma Kapsamındaki Ünite ve Alt Konu Başlıkları*

##### **Yeryüzünde Yaşam Ünitesi İle İlgili Alt Konular**

- 1) Konuşan Haritalar
- 2) Doğayla Baş Başa
- 3) Dört Mevsim Türkiye
- 4) Zamanda Yolculuk
- 5) Bu Toprağın Sesi

Asıl gruplardaki aynı alt konu başlığını alan öğrenciler ilgili konularını araştırıp hazırlamaları ve daha sonra tekrar geri dönecekleri kendi asıl gruplarındaki diğer alt konu başlıklarını alan arkadaşlarına sunmaları için Tablo 2’de gösterildiği biçimde Jigsaw gruplarına yerleştirilmiştir. Böylece JG1(A1, B1, C1, D1, E1, F1); JG2(A2, B2, C2, D2, E2, F2); JG3(A3, B3, C3, D3, E3, F3); JG4 (A4, B4, C4, D4, E4, F4) olmak üzere toplam dört Jigsaw grubu oluşturulmuştur.

Tablo 1.

#### *Asıl Gruplardan Jigsaw Gruplarının Oluşturulması*

<b>Asıl Gruplar (AG)</b>	<b>Jigsaw Gruplar(JG)</b>
AG1 (A1, A2, A3, A4, A5, A6)	JG1 (A1, B1, C1, D1, E1, F1)
AG2 (B1, B2, B3, B4, B5, B6)	JG2 (A2, B2, C2, D2, E2, F2)
AG3 (C1, C2, C3, C4, C5, C6)	JG3 (A3, B3, C3, D3, E3, F3)
AG4 (D1, D2, D3, D4, D5, D6)	JG4 (A4, B4, C4, D4, E4, F4)

Asıl gruplarına dönen öğrencilerin konu başlıklarını grup arkadaşları ile derinlemesine tartışarak iyice öğrenmeleri ve birbirlerine öğretmeleri sağlanmıştır.

### **Okuma-Yazma-Sunma Tekniğinin Uygulanması**

Okuma-yazma-sunma tekniğinin uygulanacağı sınıfta öğrenciler, öğrenci sayısı ve öğrencilerin akademik başarıları dikkate alınarak beşer kişilik dört heterojen gruba ayrılmıştır. Gruplara çalışma süresince işlenecek konu ifade edilmiştir. Daha sonra sınıftaki tüm gruplar her bir öğrencinin getirdiği farklı kaynakları kullanarak o haftaya ait ders konusunu birbirlerine okumuşlardır. Okumayı bitiren grupların kullandıkları tüm kaynaklar kaldırılmış ve kaynakları kaldırılan gruptan konu ile ilgili raporlarını yazmaları istenmiştir. Bu gruplar raporlarını yazmışlardır. Yazılan raporlar öğretmen tarafından değerlendirilip eksik olan yönleri tespit edilmiştir. Değerlendirme sonucuna göre yeterli görülmeyen gruplar okuma aşamasına geri döndürülmüştür. Yeterli görülen gruplar ise sunum aşamasına geçirilmiştir. Sunma aşamasında yer alan gruplar yaklaşık 15-20 dakika sunu yapmışlar ve sunumdan sonra merak edilen ve anlaşılmayan konular tartışılmıştır.

### **Grup Araştırması Tekniğinin Uygulanması**

Seçmiş olduğumuz “Yeryüzünde Yaşam” ünitesi belirlendikten sonra, kaynakları gözden geçirerek, tartışma vb. yöntemlerle verilen konu alt konulara ayrıldı. Bu işlem sırasında, öğrenciler önce önerilerini ortaya koymaları istendi ve daha sonra bu öneriler üzerinde konuşarak ortak bir öneri listesi oluşturuldu. Aynı alt konuya ilgi duyan öğrenciler bir araya getirilerek grup olmaları sağlandı. Gruplar, 2’si altı 2’si beşli olmak üzere toplam dört gruba ayrılmıştır. Bu aşamadan sonra grup üyeleri ortak bir şekilde nasıl çalışacaklarını nasıl bir iş bölümü yapacaklarının planı yapıldı. Öğrencilere, çalışmalarını tamamlayabilmeleri için gerekli olan zaman verildi. Gruplar, planlarını uygulayarak araştırmalarını bitirdikten sonra kendi grup üyelerine sunum yaptılar. Sunum aşamasında gruplardan biri sunum için diğer bir grup ise sorgulama için seçilmiştir. Sunum ve sorgulama yapılırken diğer öğrenciler de tartışmaya katılmıştır. Bu aşamadan sonra gruplar, topladıkları bilgileri düzenleyerek rapor haline getirdiler. Öğrenciler, düzenledikleri raporun hem öğretici hem de sınıftaki diğer öğrencilerin ilgilerini çekici olmasına özen göstermeleri konusunda uyarıldı. Hazırlanan raporlar değerlendirildi. Değerlendirmede; öğrencilerin konuyu araştırmaları, problemleri nasıl çözdükleri, nasıl çıkarımda buldukları ve sonuca nasıl ulaştıkları dikkate alınmıştır.

### **Anlatım Yönteminin Uygulanması**

Öğretmen/Araştırmacı tarafından daha önceden hazırlanan bir plan doğrultusunda ilgili ünitenin işleniş yürütülmüştür. Ders kaynağı olarak ders kitabı kullanılmıştır. İlk olarak öğretmen tarafından konular anlatılmıştır. Daha sonra öğrencilere sorular sorulmuş alınan cevaplara göre konuya devam edilmiş veya konu tekrar edilmiştir. Konuyla ilgili öğrencilere çeşitli ödevler verilmiştir.

İlgili ünitenin işleniş bittikten sonra tüm uygulama gruplarına çalışmanın sonunda uygulanacak olan başarı testi son test olarak uygulanmıştır.

## **BULGULAR**

Bu bölümde, Sosyal Bilgiler dersi “Yeryüzünde Yaşam” ünitesinin öğretiminde öğrencilerin akademik başarıları üzerine Jigsaw, Okuma-Yazma-Sunma ve Grup Araştırması tekniği ile Geleneksel Öğretim yöntemlerinin etkisinin araştırılmasından elde edilen bulgular sunulmuştur.

Bu bölümde araştırmada bir ortaokulun dört farklı şubesinde öğrenim gören 6. Sınıf öğrencilerine uygulanan akademik başarı testinden elde edilen verilerin değerlendirilmesi ile elde edilen sonuçlar verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin ilgili üniteye ait ön bilgi düzeylerini belirlemek için hazırlanan ABT ön test olarak uygulanmış ve elde edilen verilerin tanımlayıcı istatistikleri ve ANOVA analiz sonuçları Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5’ de verilmiştir.

Tablo 2.  
*ABT'nin Ön Test Verilerinden Elde Edilen Puanların Tanımlayıcı İstatistikleri*

Gruplar	N	X	SS	Minimum	Maximum
Kontrol	22	41,82	13,500	15	70
Grup araştırması	22	41,36	13,290	15	65
Okuma-Yazma-Sunma	20	45,00	11,921	25	70
Jigsaw	24	41,67	15,012	5	65
TOPLAM	88	42,39	13,390	5	70

Tablo 2'deki ABT'nin ön testinden elde edilen verilerin tanımlayıcı istatistikleri incelendiğinde kontrol grubunun puan ortalamasının Grup Araştırmasının ve Jigsaw grubuna göre puan ortalamasından daha yüksek ve OYS grubundan ise daha düşüktür; görüldüğü üzere en yüksek puan ortalamasına OYS grubunun sahip olduğu görülmektedir ( $X_{kontrol}= 41,82$ ;  $X_{Jigsaw}= 41,67$ ;  $X_{Grup\ Araştırması}= 41,36$ ;  $X_{OYS}=45,00$ ). Grupların öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak bir farkın olup olmadığını belirlemek için ANOVA analizi yapılmış sonuçlar Tablo 4' de verilmiştir.

Tablo 3.  
*ABT'nin Ön Test Verilerinden Elde Edilen Puanların Anova Analizi*

	Karelerin toplamı	Sd	Karelerin ortalaması	F	P
Gruplar arası	179,167	3	59,722	,325	,807
Gruplar içi	15419,697	84	183,568		
TOPLAM	15598,864	87			

Tablo 3' deki analiz sonuçları incelendiğinde uygulama grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür [ $F(3,84)= 0,325$ ;  $p=0,807$ ].

Tablo 4.  
*ABT'nin Son Test Verilerinden Elde Edilen Puanların Tanımlayıcı İstatistikleri*

Gruplar	N	X	SS	Minimum	Maximum
Kontrol	22	52,95	14,692	25	75
Grup araştırması	22	47,95	14,447	15	65
Okuma-Yazma- Sunma	20	50,25	13,810	25	70
Jigsaw	24	49,17	13,242	25	80
TOPLAM	88	50,06	13,927	15	80

Tablo 4'deki ABT'nin son testinden elde edilen verilerin tanımlayıcı istatistikleri incelendiğinde kontrol grubunun puan ortalamasının diğer yöntemlere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Kontrol grubuna en yakın olarak da OYS'nin olduğu görülmektedir ( $X_{kontrol}= 52,95$ ;  $X_{Jigsaw}= 49,17$ ;  $X_{Grup\ Araştırması}= 47,95$ ;  $X_{OYS}=50,25$ ).

Tablo 5.  
*ABT'nin Son Test Verilerinden Elde Edilen Puanların Anova Analizi*

	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P
Gruplar arası	301,723	3	100,574	,510	,677
Gruplar içi	16572,992	84	197,298		
TOPLAM	16874,716	87			

Tablo 5' deki analiz sonuçları incelendiğinde uygulama grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür [ $F(3,84)= 0,510$ ;  $p=0,677$ ].

## SONUÇ ve TARTIŞMA

İşbirlikli öğrenme modelinin uygulanmasında kullanılan Jigsaw (Birleştirme), Grup Araştırma yöntemleri, Okuma-Yazma-Sunum (OYS) ile Geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisinin incelendiği bu çalışmada, deney ve kontrol grubunda Akademik Başarı testinin (ABT) ön test, son test puan ortalamaları incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin öntest puan ortalamasının deney grubu öğrencilerinin (Grup Araştırması ve Jigsaw, OYS) öntest puan ortalamasından daha yüksek; OYS grubu öğrencilerinin puan ortalamasının ise öntest en yüksek olduğu görülmektedir. Son test de ise kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının Grup Araştırması, Jigsaw ve OYS grubu öğrencilerinin puan ortalamalarından daha yüksektir. Araştırmada, deney grubunda yer alan Jigsaw ile Grup Araştırması ve OYS grubu öğrencilerinin öntest ve son test puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre, uygulamaya katılan grupların işbirliği ve geleneksel öğretim yöntemleri bakımından benzerlik gösterdiği sonucuna varılabilir.

Sınıflar arasında anlamlı bir farklılığın olmayışı işbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulandığı bu sınıflardaki öğrenciler tarafından yeterince benimsenmediği şeklinde yorumlanabilir. Bu yöntemlerin öğrencilerin aktif bir şekilde öğretim etkinliklerine katılmayı, bilgiyi hazır olarak alma alışkanlıkları, grup olma bilincinde olmamaları, ekonomik anlamdaki yetersizlikler, farklı kaynaklara ulaşamama gibi sebeplerden dolayı bu özellikleri taşımayan sınıflarda yeterince başarılı olamadığı düşünülebilir. Bu sonuç yapılan çalışmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir (Şimşek, Doymuş ve Karaçöp, 2008).

Elde edilen sonuçlara göre şu tavsiyeler uygun görülmektedir:

1. Ortaokul sosyal bilgiler programları yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını öngörmesine rağmen öğrencileri 6. sınıfa kadar öğretmen merkezli öğrenme yaklaşımlarına muhatap olduğu için İşbirlikli öğrenme becerileri yeteri kadar gelişmemiş olabilmektedir bu alışkanlığın değiştirilmesi kısa sürede mümkün olamamaktadır. Dolayısıyla öğrenciler öğretmenden öğrenmeyi tercih etmektedirler. Aktif yöntem ve teknikler erken dönemlerden itibaren uygulanmalıdır,
2. Konuların azaltılıp, sürenin uzatılması sağlanmalı,
3. İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin etkili olabilmesi için öğrencilerin kaynaklara kolay ulaşmaları ve etkili kullanmayı öğrenmelerine rehberlik edilmeli,
4. Diğer zümre öğretmenlerle işbirliği yapılarak bu yöntemin farklı derslerde de yöntemin kullanılması etkililiğini artırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli Öğrenme: Kuram Araştırma Uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Aksoy, G. (2013). *The effects of learning together and reading-writing-application techniques on increasing 6th grade students' ability of graphic and academic achievement*. Energy Education Science and Technology, Part B, 5 (1), 61-68.
- Aktaş, M. (2013). *5E öğrenme modeli ve işbirlikli öğrenme yönteminin biyoloji dersi başarısına etkisi*. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 14 (3).
- Bölükbaş, F. (2014). *Jigsaw-IV Tekniğinin Yabancı Öğrencilerin Türkçedeki Temel Zamanları Öğrenmeleri Üzerindeki Etkisi*. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 3/3 2014 s. 196-209, TÜRKİYE International Journal of Turkish Literature Culture Education Volume 3/3 2014 p. 196-209, TURKEY.
- Çaycı, B., Demir, M.K., Başaran, M., ve Demir, M., (2007). *Sosyal bilgiler dersinde işbirliğine dayalı öğrenme ile kavram öğretimi*. Kastamonu Eğitim Dergisi, 15(2), 619-630.
- Delen, H. (1998). *Temel Eğitim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kubaşık Öğrenme Yönteminin Akademik Başarıya Etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Doymuş, K. (2013). *İşbirlikli Öğrenme Modeli*. <http://kemaldoymus.files.wordpress.com/2013/03/ic59fbirlikli-bc3b6lc3bcm-1.pdf>  
Erişim tarihi: 25/12/2014.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü. ve Şimşek, U. (2005). *İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme: I. İşbirlikçi öğrenme yöntemi ve yöntemle ilgili çalışmalar*. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 7 (1), 59-83.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü., ve Bayrakçeken, S., (2004). *İşbirlikçi öğrenme yönteminin fen bilgisi dersinde akademik başarı ve tutuma etkisi*. Türk Fen Eğitimi Dergisi, 1(2), 103-115
- Gömleksiz, M. (1993). *Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişime etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Gümüş, O., Buluç, B., (2007). *İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının türkçe dersinde akademik başarıya etkisi ve öğrencilerin derse ilgisi*. Educational Administration: Theory and Praticce, Issue 49, pp: 7-30.
- Güvenç H. ve Açıkgöz, K. Ü. (2007). *İşbirlikli öğrenme ve kavram haritalarının öğrenme stratejisi kullanımı üzerindeki etkileri*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 7 (1), 95-127.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1992). Approaches To Implementing Cooperative Learning In The Social Studies Classroom, Cooperative Learning In The Social Studies Classroom: An Invitation Social Study, R.J., Stahl and R.L., Vansicle (Eds). Washington National Council for the social studies. Bulletin No: 87, 44-51.
- Karasar, N., (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Koç, Y. (2014). *Okuma-yazma-uygulama ve öğrenci takımları başarı bölümleri yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi: Madde ve Isı Ünitesi*. Ekev Akademi Dergisi, 18(58), 191-210.
- Maloof, J.E. & White, V. K. B. (2005). "Team Study Training In The College Biology Laboratory", Journal of Biological Education, 39(3), 120- 124.
- Okur Akçay, N. ve Doymuş, K. (2012). *The effects of group investigation and cooperative learning techniques applied in teaching force and motion subjects on students' academic achievements*. Journal of Educational Sciences Research, 2 (1), 109-123
- Sharan, S. (1980). *Cooperative Learning in Small Groups: Recent Methods and Effects on Achievement, Attitudes, and Ethnic Relations*. Review of Educational Research, 50(2), 241- 271.
- Slavin, R. E. *Cooperative Learning: Student Teams. What research says to the teacher*, <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED222489.pdf>. 1982, Erişim Tarihi:18.04.2011.
- Slavin R. (1995) *Cooperative learning: Theory, research and practice* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall,
- şen, F.(2008). *İlköğretim 7. Sınıflarda. Matematik Dersi "1. Dereceden Bir Bilinmeyenli Denklemler Konusunda" Aktif Öğrenme Temelli Etkinliklerin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- şimşek, Ü. (2007). *Çözeltiler ve kimyasal denge konularında uygulanan jigsaw ve birlikte öğrenme tekniklerinin öğrencilerin maddenin tanecikli yapıda öğrenmeleri ve akademik başarıları üzerine etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- şimşek, Ü., Doymuş, K. & Karaçöp, A. (2008). *"Çözeltiler Ünitesinde Uygulanan Grup Araştırması Tekniğinin Öğrencilerin Maddenin Tanecikli Yapıda Anlamalarına Ve Akademik Başarılarına Etkisi"*, Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3 (1-2), 87-99.
- şimşek, Ü., Doymuş, K., Doğan, A. ve Karaçöp, A. (2009). *İşbirlikli öğrenmenin iki farklı tekniğinin öğrencilerin kimyasal denge konusundaki akademik başarılarına etkisi*. GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(3), 763-791.
- şimşek, U. (2012). Effects of cooperative learning methods on social studies undergraduate students' achievement in political science, *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 322-328.
- Ural, A. ve Argün, Z. (2010). *İşbirlikli öğrenmenin matematikte başarıya ve tutuma etkisi*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 8(2), 489-516.
- Watson, S. B. (1992). *The Essential Elements Of Cooperative Learning*, *The American Biology Teacher*, 54(2), 84-86.
- Wilkinson, M. (1994). *Using Student Stories to Build Vocabulary in Cooperative Learning Groups*. Clearing House, 67, 221-223.
- Yager, S., Johnson,R., Johnson,D.W & Snider, B. (1985). *The Effect of Cooperative and Individualistic Learning Experiences on Positive and Negative Cross-Handicap Relations Contemporary*, Educational Psychology, 10.,127-138

### Extended Summary

In this study, the effect of cooperative learning method on students' academic success was investigated. In this context, the purpose of the study is to determine the effect of jigsaw, research group, reading-writing-presenting methods which were used in the applications of cooperative learning model, and the traditional method on elementary school 6th grade students' academic success.

The participants of this study were 88 students (6th grade) who were enrolled in four different classes in a public elementary school during 2014-2015 academic years. One of the classes was chosen as group research group (GRG) in which the group research technique was administered (n:22), while the second class was chosen

as jigsaw group(JG; n:24), the third one was as reading-writing-representing group (RWRG; n:20), and the last one as control group (CG; n:22) in which the traditional teaching method was administered.

In the study, the academic success test (AST) was designed by considering the unit of “life on Earth”, by benefitting from elementary school social studies program and social studies course books, and in the way of measuring targeted student outcomes (objectives). The question distribution sheet and rubric were prepared according to the questions in the AST and subjected to expert opinions who were one academician who is teaching in the department of elementary school social studies education and two teachers who are teaching this subject to 6th grade students. They examined the test (AST) and stated the deficiencies about the test. These deficiencies were eliminated. The last version of the test was composed of 16 multiple choice questions with five points each. After the necessary arrangements were done, the AST was administered to 82 students in 7th grade who were already taught this lesson. Therefore, the reliability of the test was measured. The AST was prepared as questions and the reliability coefficient was found as 0.627.

The investigation of explanatory statistics of the data gathered from pre-test administration of AST showed that the point-average of control group was found to be higher compared to that of group research and jigsaw groups and lower than that of OYS group. In addition, point-average of OYS group was found to be the highest among all ( $X_{CG}= 41,82$ ;  $X_{JG}= 41,67$ ;  $X_{GRG} = 41,36$ ;  $X_{RWRG}=45,00$ ). The analysis results indicated that the applications groups were not statistically significant according to pre-test results [ $F(3,84)= 0,325$ ;  $p=0,807$ ]. In the investigation of explanatory statistics of the data gathered from post-test application of AST, point-average of control group was found to be the highest compared to that of other groups who were taught with other teaching methods ( $X_{CG}= 52,95$ ;  $X_{JG} = 49,17$ ;  $X_{GRG}= 47,95$ ;  $X_{RWRG}=50,25$ ). Briefly, analysis results indicated that no statistically significant result was found among the point-averages of application groups [ $F(3,84)= 0,510$ ;  $p=0,677$ ].

In this study investigating the effect of the techniques including jigsaw, group research, and reading-writing-presenting used in cooperative learning model, and traditional method on students' academic success, the data gathered from pre- and post-tests of administration of AST indicated that students' point-average of pre-test results of control group was higher than that of experimental group (group research and jigsaw) and students' point average of RWR group in pre-test was found to be highest among all. On the other hand, control group students' point average in post-test was higher than students' point averages in group research, jigsaw and RWR groups. In the study, there were no statistically significant differences between the pre-test and post-tests results among students' in jigsaw, group research, and RWR groups in the experimental groups and there was no statistically significant differences between the pre- and post-tests results among students in control group. According to these results, it can be concluded that there are similarities for students in the application groups who were taught with cooperative and traditional teaching methods.

The results of not having difference among classrooms in which the cooperative learning model was administered can be interpreted in such a way that students in such classrooms could not espouse the cooperative learning model adequately. It can be taught that students who were taught in this method were unsuccessful due to the fact that they did not attend the teaching activities actively, that they get used to get the knowledge in readily available manner, that they were not consciousness of being in group, that they were inadequate economically, and that they had difficulty to reach different sources.



## İstasyon Tekniğinin Uygulandığı Fen Ve Teknoloji Dersine İlişkin Öğrenci Görüş Ve Performanslarının Değerlendirilmesi

**Serap ERDAĞI**

Çalışma Bakanlığı, İstanbul Çalışma ve İş Kurumu, Kadıköy Hizmet Merkezi, İş ve Meslek Danışmanı  
e-posta: [serap\\_erdagi@hotmail.com](mailto:serap_erdagi@hotmail.com)

**Arzu ÖNEL**

Yrd. Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D., Kars  
e-posta: [arzuonel@gmail.com](mailto:arzuonel@gmail.com)

### Özet

Bu çalışmanın amacı; ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin istasyon tekniğiyle işlenen fen ve teknoloji dersine ilişkin öğrenci görüşleri ve performanslarının değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılının I. döneminde İstanbul ilinin Kadıköy ilçesinde bulunan Melahat Akkutlu Ortaokulu 7. Sınıflarda çalışma yürütülmüştür.

Öğrencilerin istasyon tekniğiyle ilgili görüşlerini almak için 11 sorudan oluşan 'istasyonlarda öğrenme tekniği görüşme formu' uygulanmıştır. Formun sonuçları değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotlar (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Veriler incelendiğinde öğrencilerin istasyon tekniğine olumlu baktıkları ve dersten zevk aldıkları görülmüştür. Fen ve teknoloji dersinin yanı sıra diğer birçok derste de bu tekniğin kullanılmasının faydalı olacağı sonucuna varılmıştır. Araştırmada öğrencilerin uygulama sürecinde performanslarını gözlemek amacıyla 4'lü Likert tipi 9 maddeden oluşan 'gözlem formu' kullanılmıştır. Gözlem formunun sonuçları değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Veriler incelendiğinde etkinlik süresince öğrencilerin katılımının arttığı gözlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** İstasyon Tekniği, Fen ve Teknoloji, Öğrenci Görüşleri, Öğrenci Performansları

## Evaluation Of Student Opinions And Performances In Science And Technology Courses Taught Via Station Technique

### Abstract

The aim of this study is to evaluate the 7<sup>th</sup> grade students' opinions and performances in science and technology courses taught via station technique. In parallel with this purpose, the implementations were done on 7<sup>th</sup> grade students of Melahat Akkutlu Secondary School in Kadıköy district of Istanbul city in 1<sup>st</sup> semester of 2013-2014 educational year.

In order to gather the opinions of students about the station technique, the "Interview from for method of Learning in Stations" consisting of 11 questions was implemented. While evaluating the from's results, the definitive statistical methods (number, percentage, mean, standard deviation) were utilized. When the data was assessed, it was seen that students look positively at station technique and they enjoyed the lessons. It has been concluded that the use of this technique would be beneficial in many other courses besides the science and technology course. In order to observe the performances of the students during the research, a 4-point Likert type observation form consisting of 9 questions was implemented. While assessing the results of observation from, the definitive statistical methods were utilized. When the data was investigated, it was seen that the participation of the students has improved

Keywords: Station Technique, Science and Technology Course, Student Opinions, Student Performances

## GİRİŞ

Değişen dünya koşullarıyla birlikte eğitimde önemli değişimler yaşanmaktadır ve bu değişimden ülkemiz de etkilenmektedir. Bu değişimin en büyük etkisi bilgi düzeyindeki artışla birlikte bilginin günlük hayatla ilişkilendirilmesidir (Bakar, Keleş ve Çolakoğlu, 2009).

Toplum bireyden araştırma-sorgulayan fert olmasını istemekte ve başta eğitim olmak üzere birçok alan da bunu amaç edinmektedir. Bununla birlikte, kendine güvenen, iletişime açık, işbirliğine yatkın, akılcı, öğrenmeyi yaşam boyu devam ettirebilen bireyler olması da bireyden beklenenler arasındadır. Fen okuyazar bireyler ise öncelikle fen bilimlerine karşı olumlu tutum, bilgi, beceri, teknoloji, çevre ve topluma duyarlı olmalı ve fen alanındaki değişimleri iyi takip etmelidir. Fen okuyazar bireyler, edindiği bilgiyi sosyal çevreyle bütünleştirmeli ve toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmalı, çözüm için öncelikle kendini sorumlu hissetmelidir. Çözüm odaklı hareket etmeli ve sorunlara yaratıcı ve analitik düşünceyle yaklaşmalıdır. Çözüm aşamasında işbirliği ve alternatif çözüm olanaklarını da göz ardı etmemelidir (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2005).

Fen bilimleri, bireylerin içinde yaşadığı toplumu, çevreyi ve evreni bilimsel yönden ele alıp incelemeyi amaçlar. Bireyden beklenen, olaylar karşısında neden-sonuç ilişkisi kurabilmesi ve bilgiyi edinirken ezberci bir anlayışın yerine kavrayarak öğrenmeyi amaç edinmesidir. Problem çözmeye bilimsel yöntemleri aktif olarak

kullanmalıdır. Tüm bunlar üst düzey zihinsel beceri ile mümkündür. Tüm dünyada olduğu gibi eğitim sisteminin temel amaçlarında da bu üst düzey becerileri aktif olarak kullanmak gelmektedir (Doğru ve Aydoğdu, 2003).

Bireyler en iyi yaparak öğrenmektedirler fakat günümüz okul sistemi bunu tam olarak sağlayamamaktadır. Yarak öğrenmenin en önemli olduğu ders fen ve teknoloji dersidir. Deneylerle, bireyde merak uyandırır, böylelikle derse karşı öğrenme isteği artmaktadır (Kaptan, 1998). Fen bilgisi deneyleri, ders işlenmesi sırasında öğrenciye heyecan vermektedir. Yarak öğrenme, Fen ve teknoloji dersi için daha kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmenin yanı sıra ortak çalışma fırsatı vermesiyle de işbirlikçi eğitimi desteklemektedir (Kaya ve Böyük, 2011).

Nitelikli insan da aranan en temel özellik olaylar hakkında merak eden, bunları sorgulayan özelliklerdir. Bu da bireyi yetiştirmede önemli role sahip olan öğretmenlere verilen değerin artması anlamına gelmektedir. Son yıllarda nitelikli birey yetiştirmek için her alanda olduğu gibi eğitimde de köklü değişiklikler yapılmıştır. Fen eğitimiyle öğrencilerin sorgulayıcı bireyler olarak yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Dolayısıyla fen müfredatının uygulayıcısı olan fen ve teknoloji öğretmenlerinin geliştirilen ve yenilenen bu programa uygun olarak dersi nasıl işlediklerinin saptanması önemlidir (Timur ve İmer).

Bilimsel bir süreç olan fen ve teknoloji dersinde öğretmen öncelikle ön hazırlığını yapmış olmalıdır. Dersin uygulama aşamasında ise fen bilimlerinin önemini, bilgiye ulaşmada bilimsel süreçlerin önemini vurgulamalıdır. Araştırma sürecinde ise rehber rolündedir. Öğretmen, öğrencilerinde araştırma ruhu ve duygusunu ve bilimsel düşünce tarzını geliştirmek için onları cesaretlendirir ve uygulamalarda bilimsel etik ilkelerinin benimsenmesini sağlar (MEB 2006). Öğretmenler öğrencilere, bilgiye ulaşmanın yollarını gösterirken kendisinin de bilimsel ve teknolojik gelişmeleri yakından takip etmelidir (Cansavar, İdil ve Kalkan). Aynı zamanda bir konuyu bilmek, onu öğretmek için tek başına yeterli değildir. Hem öğretilecek konunun, hem de o konunun nasıl öğretileceğinin iyi bilinmesi gerekmektedir (Uysal,2010). Öğretmenin ders sonunda ki amacı ise edinilen bilgilerin günlük hayatta aktif bir şekilde kullanan bireyler yetiştirmektir.

### ***İstasyon Tekniği***

Eğitime yeni bir soluk getiren, yapılandı

rmacı yaklaşımla birlikte programa giren istasyon tekniğini, yapılan bir işi kaldığı yerden daha ileriye götürmek olarak kısaca tanımlayabiliriz. Avrupa’da çok önceden beri kullanılan istasyon tekniği, değişen yeni eğitim programıyla ülkemizin eğitim sistemine 2005 yılından itibaren girmiştir. İstasyon tekniğini Manuel (1974), öğrencilere belli bir hedefe ulaşmak için mantıksal bir sıra ile düzenlenmiş komutların verildiği ve değerlendirmenin açıkça belirtildiği ve birçok öğrenciye hitap eden bir sistem olarak; Demirörs (2007) ise öğrencilerin seçilen birkaç konu çerçevesinde çalıştığı veya duruma göre konunun parçalara ayrıldığı ve sonra çalışmaların bir araya getirildiği bir ders biçimi şeklinde tanımlamıştır. Manuel (1974)’e göre istasyon tekniği, Dalton planında öğrenciye çeşitli talimatlar verilerek kendine özgü sorularla, serbest etkinliklerle, kendi öğrenmesinden sorumlu olarak dersi sürdürmesidir. Poster’e göre öğrenme merkezlerinde, öğrenciler çok nadir olarak aynı şekilde öğrenirler. Bu düşüncenin temelinde, Piaget’in bir inşaat ustası gibi bilginin birey tarafından inşa edildiği düşüncesi vardır. Bu akım, öncelikle 1900’lü yıllarda Montessori ile başlayıp; Piaget ve Vygotsky’nin yapılandırmacı eğitim anlayışıyla bütünleşip, yine Dewey’in eğitim felsefesiyle şekillenip, 60 ve 70’lerde tanınan bir model olmuştur. Dolayısıyla bu anlayış, son yıllarda yapılandırmacı eğitimle parlayan Gardner’in Çoklu Zekâ Kuramı ile desteklenerek sınıflarda farklılaşmış ve öğretim modeli ile bütünleşmiştir. İstasyon tekniğinde planlama oldukça önemlidir. Uygulamadan önce öğrencinin farklı zekâ alanlarına göre heterojen gruplar oluşturulmalı ve konunun yapısına göre istasyonlar önceden hazırlanmalıdır. Bütün gruplar istasyonları tek tek dolaşmalıdır. Çünkü iyi planlanan istasyon tekniği fen ve teknoloji, sosyal bilgiler ve dil eğitiminde başarıyla kullanılabilir bir tekniktir (Ocak, 2008).

Morgil, Yılmaz ve Yörük (2002), istasyonları, açık eğitim yöntemlerinden biri olan, okul içi hareket olarak kabul edilen, öğrencilerin dersteki etkinliklerini artıran, derse hareket getiren *öğrenme çarkı modeli*’ dir diyerek açıklamıştır.

Benek (2012), istasyonlarda öğrenme tekniğini; “işbirlikçi, çoklu zekâ ve yapılandırmacı öğrenme kuramlarından faydalanarak; öğrencilerin, kendi öğrenmelerini gerçekleştirmelerine, öğrenme süreci boyunca aktif olmalarına, öğrenme merkezlerinde işbirlikçi gruplar halinde çalışmalarına ve bu merkezlerde onların tüm zekâ alanlarına hitap edecek etkinlikleri yapmalarına olanak sağlayan bir çağdaş öğrenme yaklaşımı” olarak tanımlar.

### **PROBLEM**

İstasyon tekniğinin Fen ve Teknoloji dersinde uygulanmasına ilişkin öğrencilerin performansları ve görüşleri nelerdir?

## YÖNTEM

Araştırmada 'yapılandırılmış görüşme formu' kullanılmıştır. Araştırmaya uygun olarak biri deney biri kontrol olmak üzere iki grup oluşturulmuş ve uygulama için haftada 4 saat olmak üzere toplam 3 hafta boyunca etkinlik yapılmıştır. Uygulama sırasında araştırmacı gözlemlerini gözlem formuna aktarmış ve uygulama aşaması bittikten sonra teknikle ilgili görüşlerini almak amacıyla öğrenci görüşleri formu uygulanmıştır.

### *Araştırmanın Evren ve Örneklemi*

Bu araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılının I. dönemde İstanbul ilinin Kadıköy semtindeki Melahat Akkutlu Ortaokulu'nda yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise, İstanbul ili, Melahat Akkutlu Ortaokulunda 7. sınıfta eğitim-öğretim gören 16 öğrenci oluşturmuştur.

### *Veri Toplama Araçları*

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından öğrencilerin istasyon tekniği ile ilgili görüşlerinin alındığı üçlü Likert tipinde sorular ve yorum soruları hazırlanmıştır. Öğretmenin istasyon tekniğinin uygulaması sırasında öğrenci performanslarını ölçmeye yönelik olarak da dörtlü Likert tipli (zayıf-orta-iyi-çok iyi) gözlem formu hazırlanmıştır.

### *Uygulamanın Yapılması*

2013-2014 eğitim yılı İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Melahat Akkutlu Ortaokulunda 7C ve 7D sınıflarında uygulama yapılmıştır. Bu sınıflardan 7C sınıfı deney grubu, 7D sınıfı kontrol grubu olarak tesadüfen seçilmiştir. İstasyon tekniği 3 hafta ve 4 saat olarak deney grubuna uygulanmıştır. Etkinlik süresince araştırmacı öğrencileri gözlemlemiş ve bu gözlemlerini gözlem formuna aktarmıştır. Etkinlik bittiğinde ise öğrencilerin etkinlik hakkında ki görüşlerini almak için önceden hazırlanan öğrenci görüşleri formu uygulanmıştır. Böylelikle araştırmanın uygulama süreci bitirilmiştir.

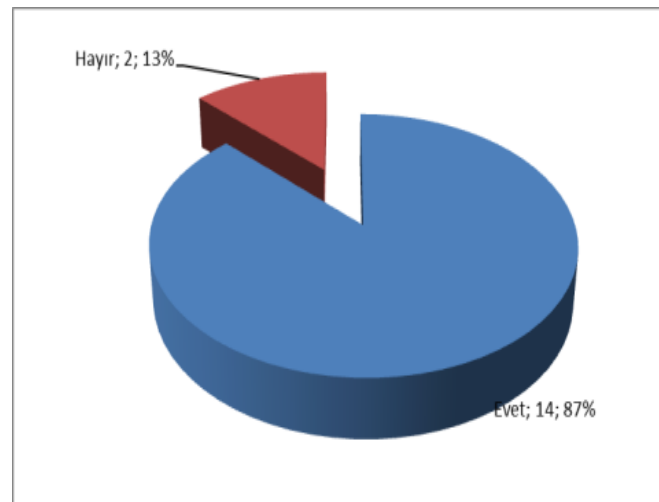
## BULGULAR

### *Öğrenci Görüşleri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar*

Araştırmaya katılan öğrencilerin istasyon tekniği ile ilgili görüşleri ve ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

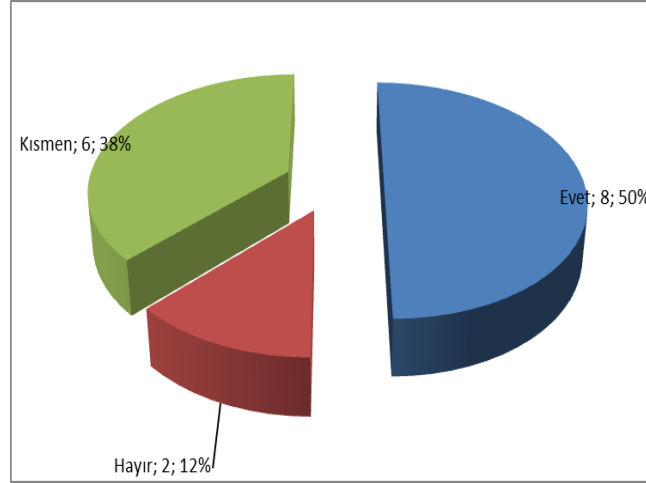
Öğrencilerin S1 "*İstasyon merkezlerinde çalışma uygulamamızı nasıl buldun?*" sorusuna verdikleri yanıtlar doğrultusunda; öğrenciler, istasyon tekniğiyle ders yapmaktan zevk aldıklarını ifade etmiş ve grupça çalışmanın verimliliğinden bahsetmişlerdir.

Öğrencilerin S2 "*İstasyon merkezlerinde çalışmada, grup arkadaşlarının sana katkısı olduğunu düşünüyor musun?*" değişkenine göre öğrencilerin 14'ü (%87,5) evet, 2'si (%12,5) hayır olarak dağılım göstermiş, veriler ise şekil 1'de gösterilmiştir.



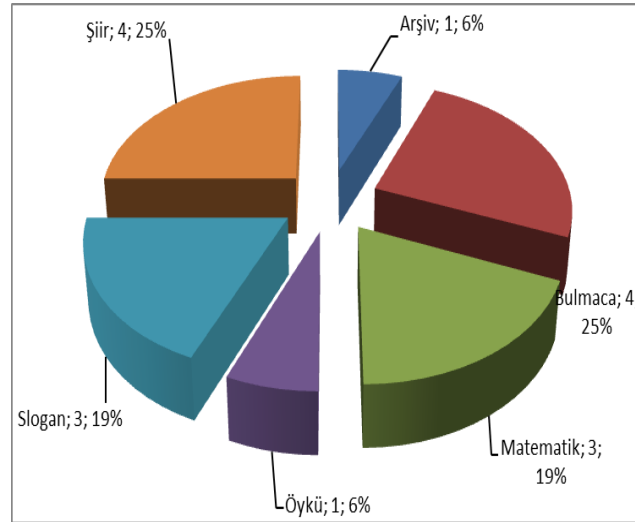
Şekil 1. "*İstasyon merkezlerinde çalışmada, grup arkadaşlarının sana katkısı olduğunu düşünüyor musun?*" sorusunun dağılımı grafiği

Öğrencilerin S3 "*İstasyonlarda çalışmak fen ve teknoloji dersine olan ilgiyi arttırdı mı?*" değişkenine göre 8'i (%50,0) evet, 2'si (%12,5) hayır, 6'sı (%37,5) kısmen olarak dağılım göstermiş, söz konusu veriler de şekil 2'de gösterilmiştir.



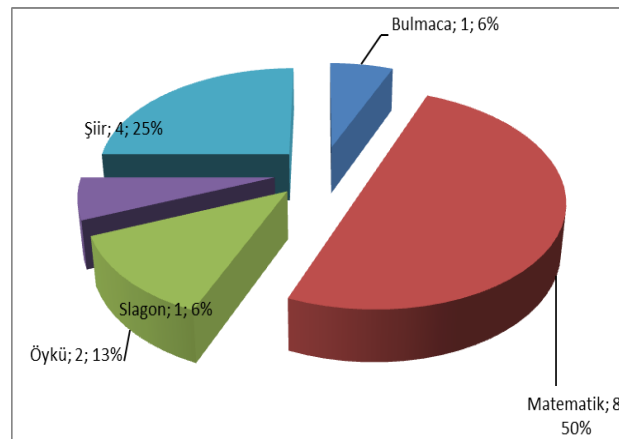
Şekil 2. 'İstasyonlarda çalışmak Fen ve Teknoloji dersine olan ilgini arttırdı mı?' sorusunun dağılımı grafiği

Öğrencilerin S4 "En çok ve en az ilgini çeken istasyon merkezi hangisiydi, neden?" 1. değişken olarak en çok; 4'ü (%25,0) bulmaca, 4'ü (%25,0) şiir, 3'ü (%18,8) matematik, 3'ü (%18,8) slogan, 1'i (%6,2) afiş ve 1'i (%6,2) de öykü olarak dağılım göstermiş ve en çok değişkenine göre sonuçlar şekil 3'de gösterilmiştir.



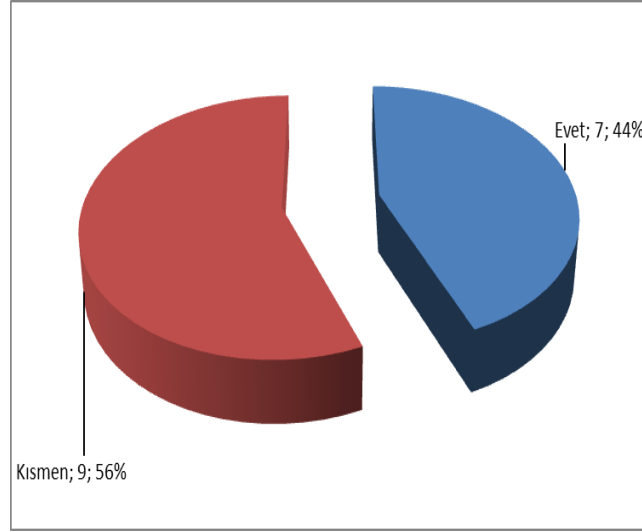
Şekil 3. 'En çok ve en az ilgini çeken istasyon merkezi hangisiydi, neden?' sorusunda en çok değişkeni dağılımı

Öğrencilerin "En çok ve en az ilgini çeken istasyon merkezi hangisiydi, neden?" sorusuna 2. değişken olarak en az; 8'i (%50, 0) matematik, 4'ü (%25, 0) şiir, 2'si (%12, 5) öykü, 1'i (%6, 2) bulmaca, 1'i (%6, 2) slogan, olarak dağılım göstermiş ve en az değişkenine göre sonuçlar şekil 4'de gösterilmiştir.



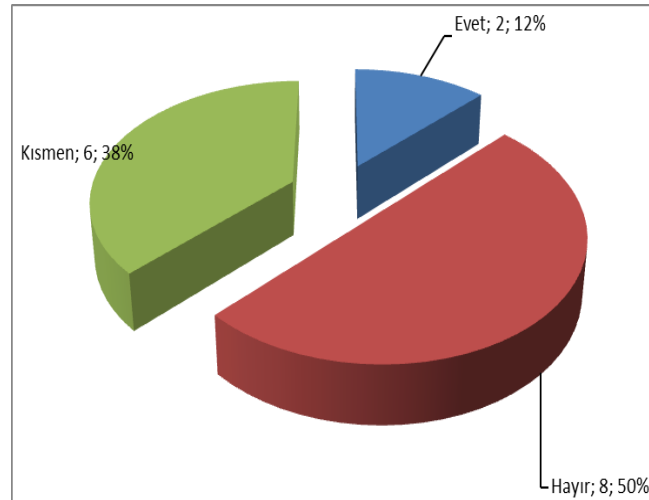
Şekil 4. 'En çok ve en az ilgini çeken istasyon merkezi hangisiydi, neden?' sorusunda en az değişkenine göre dağılım grafiği

Öğrencilerin S5 “İstasyon merkezlerinde yaptığınız çalışmaların öğretim materyalleri, konunun anlaşılmasında faydalı oldu mu?” değişkenine göre 7’si (%43,8) evet, 9’u (%56,2) kısmen olarak dağılım göstermiş ve bu değişkene ait sonuçlar şekil 5’te gösterilmiştir



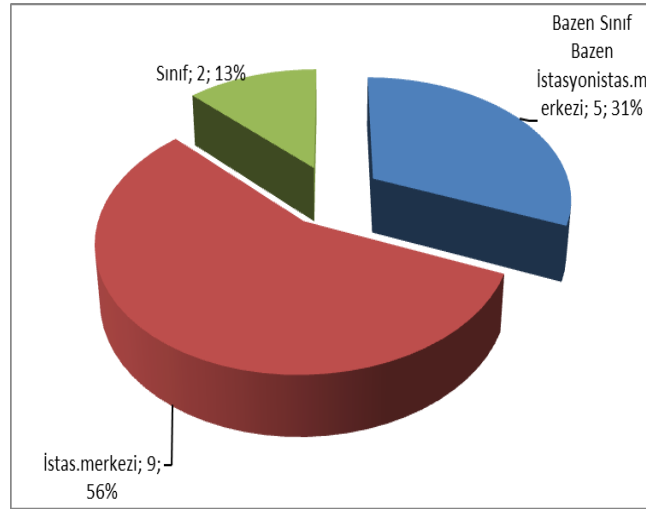
Şekil 5. ‘İstasyon merkezlerinde yaptığınız çalışmaların öğretim materyalleri, konunun anlaşılmasında faydalı oldu mu?’ sorusunun dağılımı grafiği

Öğrencilerin S6 “Çalışma sıranızın gelmediği istasyon merkezleri hakkında, sınıfta ya da sınıf dışında bu istasyonlar ile ilgili daha önce çalışmış olan arkadaşlarınızdan herhangi bir fikir edindiniz mi?” değişkenine göre 2’si (%12,5) evet, 8’i (%50,0) hayır, 6’sı (%37,5) kısmen olarak dağılım göstermiş ve sonuçlar şekil 6’da gösterilmiştir.



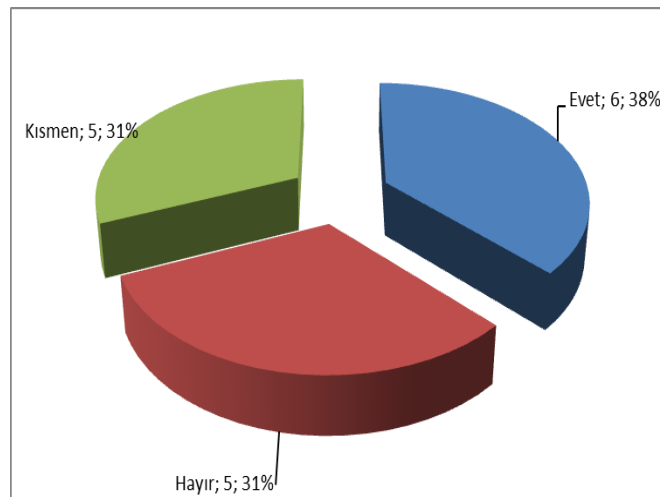
Şekil 6. ‘Çalışma sıranızın gelmediği istasyon merkezleri hakkında, sınıfta ya da sınıf dışında bu istasyonlar ile ilgili daha önce çalışmış olan arkadaşlarınızdan herhangi bir fikir edindiniz mi?’ sorusunun dağılımı grafiği

Öğrencilerin S7 “Fen ve teknoloji dersinin işlenmesinde aşağıdaki ortamların hangisini tercih edersiniz?” değişkenine göre 9’u (%56,2) istasyon merkezi, 5’i (%31,2) bazen sınıf bazen istasyon merkezi, 2’si (%12,5) sınıf olarak görüşünü beyan etmiş ve sonuçlar şekil 7’de gösterilmiştir.



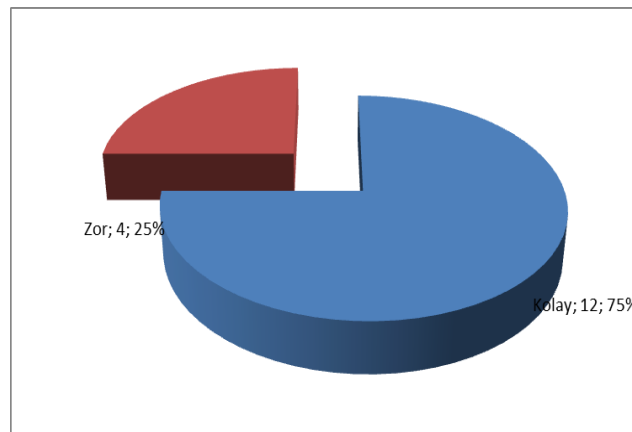
Şekil 7. 'Fen ve Teknoloji dersinin işlenmesinde aşağıdaki ortamların hangisini tercih edersin?' sorusunun dağılımı grafiği

Öğrencilerin S8 "Fen ve teknoloji dersinin diğer konularını da istasyonlarda çalışarak öğrenmenin sana faydalı olacağını düşünüyor musun?" değişkenine göre 6'sı (%37,5) evet, 5'i (%31,2) hayır, 5'i (%31,2) kısmen olarak dağılım göstermiş ve bu soruya ait sonuçlar şekil 8' de gösterilmiştir.



Şekil 8. 'Fen ve teknoloji dersinin diğer konularını da istasyonlarda çalışarak öğrenmenin sana faydalı olacağını düşünüyor musun, neden?' sorusunun dağılımı grafiği

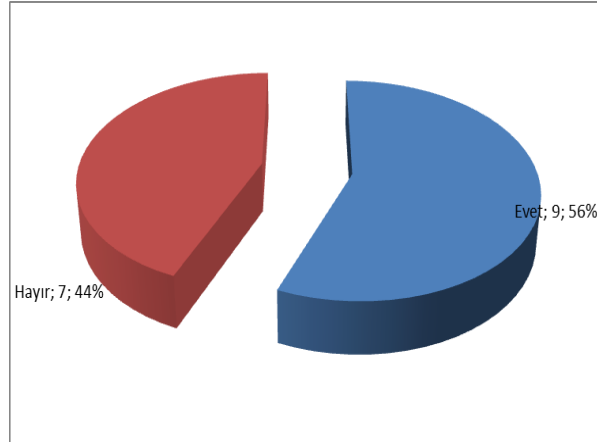
Öğrencilerin S9 "Sana göre, istasyonlarda çalışmanın zorluk derecesi nedir?" değişkenine göre 12'si (%75,0) kolay, 4'ü (%25,0) zor olarak görüş bildirmiş ve sonuçlar şekil 9'da gösterilmiştir.



Şekil 9. 'Sana göre, istasyonlarda çalışmanın zorluk derecesi nedir?' sorusunun dağılımı grafiği

Öğrencilerin S10 “İstasyonlarda öğrenme tekniği sence başka hangi ders ya da derslerde uygulanmalı?” sorusuna verdikleri yanıtlar doğrultusunda, istasyon tekniğinin birçok derste uygulamasını istedikleri görülmüş ve özellikle Türkçe, sosyal ve resim dersi için uygun olabileceğini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin S11 “Sence istasyonlarda öğrenme tekniği eğitimde kaliteyi artırır mı?” sorusunu, 9'u (%56,2) evet, 7'si (%43,8) hayır olarak cevaplamış ve bu durum şekil 10'da gösterilmiştir.



Şekil 10. ‘Sence istasyonlarda öğrenme tekniği eğitimde kaliteyi artırır mı?’ sorusunun dağılımı grafiği

### 5.3. Araştırmacının Gözlem Formuyla İlgili Bulguları

Bu bölümde, araştırmacının araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama sürecindeki performanslarını gözlem formu yoluyla topladığı verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır. Veriler çizelge 1’de gösterilmiştir

Çizelge 1. Gözlem Formuyla İlgili Bulgular

SORULAR		ZAYIF	ORTA	İYİ	ÇOK İYİ	TOPLAM
İstasyonda zamanı iyi kullanma	frekans	0	4	11	10	25
	yüzde %	%0	%16	%44	%40	%100
İstasyondaki etkinliklere katılımda isteklilik	frekans	0	6	8	11	25
	yüzde %	%0	%24	%32	%44	%100
İstasyonlarda uygulama becerisi	frekans	0	6	7	12	25
	yüzde %	%0	%24	%28	%48	%100
İstasyonlardaki yönergeleri doğru kullanma	frekans	2	4	9	10	25
	yüzde %	%8	%16	%36	%40	%100
İstasyonlarda kavramlar arası ilişki kurma	frekans	2	8	8	7	25
	yüzde %	%8	%32	%32	%28	%100
İstasyonlarda eleştirel düşünebilme	frekans	2	4	7	12	25
	yüzde %	%8	%16	%28	%48	%100
İstasyondaki etkinliği materyallerle destekleme	frekans	1	6	8	10	25
	yüzde %	%4	%24	%32	%40	%100
İstasyonlarda soru sorma	frekans	0	10	6	9	25
	yüzde %	%0	%40	%24	%36	%100
Grup içi etkileşim	frekans	1	4	10	10	25
	yüzde %	%4	%16	%40	%40	%100

## SONUÇ ve TARTIŞMA

### Sonuç

#### **Öğrencilerin İstasyon Tekniğine İlişkin Tutumlarına Yönelik Sonuçlar**

Deney grubuna yapılan görüşme testi analizlerine göre öğrenciler istasyon tekniğine karşı olumlu tutum sergilemektedir. Bu olumlu tutum, görüşme testi verilerine aktarılmış ve yapılanlar istatistiksel olarak doğrulanmıştır.

#### **Öğrencilerin Ders İçi Performanslarına Yönelik Sonuçları**

Araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem formu, etkinliğin uygulama aşamasında öğrencilerin etkinlikten zevk alarak yaptıkları, aynı zamanda işbirliği içinde çalıştıkları göstermiştir.

### Tartışma

Morgil vd. (2002), fen eğitiminde istasyonlarda öğrenmeyle ilgili bir uygulama yapmışlar ve öğrencilerin istasyonlarda bilgiyi kendi çabalarıyla edindiklerini vurgulamıştır. Bu da istasyon tekniğinin bilgiyi yapılandırdığı görüşünü desteklediği gibi öğrencinin etkinliğe olan tutumu Furutani (2007), ilkököl 3. sınıflarda öğrenme merkezlerinin başarıyla nasıl uygulanabileceğini araştırmış ve uygulama sonucunda elde ettikleri verilere göre öğrencilerin kurulan istasyonlarda derse karşı olumlu tutum geliştirmekle birlikte başarılarında da artış gözlediklerini belirtmiştir. Bu çalışmadaki, gözlem formunun verileri de bu görüşü desteklemektedir.

Demir (2008), 'İstasyonlarda öğrenme modelinin hayat bilgisi dersindeki üst düzey beceri erişimine etkisi' çalışmasında, bu tekniğin öncelikle üst düzey bilgi kazanımında etkili olduğunu gözlemlemiştir. Etkinlik esnasındaki gözlemleri ve öğrenci görüşleri istasyon tekniğinin öğrencide olumlu etki bıraktığını analizlerle kanıtlamıştır. Yine araştırmacı gözlemleriyle öğrencinin işbirliği içinde demokratik bir ortamda etkinliği yapmaktan zevk aldığını açıklamıştır. Araştırmamızdaki gözlem ve görüşme formları ile alınan verilerinin analiz sonuçları Demir (2008)'in bu çalışmasıyla örtüşmektedir. Bu görüşü destekleyen diğer bir araştırma da Demiröz (2007), lise I. sınıf öğrencileri için Ohm Yasası konusunda öğrenme istasyonlarını uygulamış ve öğrenme istasyonlarında çalışan öğrencilerin başarılarında olumlu yönde anlamlı bir fark olduğu ve öğrencilerin istasyonlarda çalışmaya yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu araştırmada yapılan istatistik verileri de bu görüşü desteklemiştir.

Maden ve Durukan (2010)'ın, Türkçe dersinde sekizinci sınıflara uyguladığı "İstasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmaya ve derse karşı tutuma etkisi" başlıklı araştırmasında, istasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmada ve Türkçe dersine karşı tutumlarında geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. İstasyon tekniğinin çeşitli alanlarda başarılı olacağını ve eğitimin tüm kademelerinde kullanılabilirliğini belirtmişlerdir. Bu çalışma ise 7. Sınıfların fen ve teknoloji derslerinde uygulanmış ve başarıyı artırdığı görülmüştür. Daha sonra ise bu teknik ilköğretim 5. Sınıflara uygulanmış olup çalışma Mergen (2011) 'İlköğretim 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenme İstasyonları Uygulamasının Akademik Başarıya Ve Kalıcılığa Etkisi' başlıklı tezinde yapmış olduğu uygulama sonucunda elde edilen verilere göre istasyon tekniği öğrencilerin ilgisini çekmiş aynı zamanda öğrenme istekleri arttığı gözlemiştir. Başarıya yönelik verileri de istasyon tekniğinin öğrenmeyi artırdığı kanıtlanmıştır. Bu çalışmalardan biri de Benek (2012) 'İstasyonlarda Öğrenme Tekniğinin İlköğretim 7. sınıf Öğrencilerinin Fen Ve Teknoloji Dersindeki Başarılarına Etkisi' başlıklı tezinde istasyonlarda Öğrenme Tekniğinin Fen ve Teknoloji öğretiminde faydalı bir teknik olduğu ve öğrenciler üzerinde olumlu etki bıraktığı sonucuna varmıştır. Bizim araştırmamızda bu sonuçları doğrulamaktadır.

### KAYNAKÇA

- Bakar, E., Keleş, Ö. ve Çolakoğlu, M. (2009). Öğretmenlerin MEB 6. sınıf fen ve teknoloji dersi kitap setleriyle ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10 (1), 41-50.
- Benek İ. (2012). *İstasyonlarda öğrenme tekniğinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Cansaran, A., İdil, Ö., Kalkan, M., (2006). Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dallarındaki "Okul Deneyimi" Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 26, Sayı 1 (2006) 83-99
- "Fakülte-Okul İşbirliği" Fen ve Teknoloji Ders programı (Temmuz 2004), MEB, Ankara
- Demirörs, F. (2007). *Lise I. sınıf öğrencileri için ohm yasası konusunda öğrenme istasyonlarının geliştirilmesi ve uygulanması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demir, M.R. (2008). *İstasyonlarda öğrenme modelinin hayat bilgisi dersindeki üst düzey beceriler üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Doğru, M. ve Aydoğdu, M. (2003). Fen bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemlerde karşılaşılan sorunlar ile ilgili öğrenci görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 150-158.
- Furutani, S. S. (2007). *How does one successfully implement learning centers at the third grade level*. A Master



- Thesis, Pasific Lutheran University, U.S.
- Kaptan, F. (1998). *Fen Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaya, H. ve Büyük, U. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine ve fen deneylerine karşı tutumları. *Tünav Bilim Dergisi*, 4(2), 120-130.
- Maden, E. ve Durukan, S. (2010). İstasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmaya ve derse karşı tutuma etkisi. Web: <http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/ozetler.htm>. (01.09.2014)
- Manuel, B. (1974). How to build a learning station: everything a teacher should know. *Chelmsford, Massachusetts: Merrimack Education Center*. (ED 088442).
- Meb, (2005). *İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi. [http://sakarya63.sa.funpic.de/ilkogretimde\\_fenbilgisi\\_01.pdf](http://sakarya63.sa.funpic.de/ilkogretimde_fenbilgisi_01.pdf),
- Meb, (2006) İlköğretim Fen Ve Teknoloji Dersi (6, 7 Ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayını.
- Mergen, H.H. “İlköğretim 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenme İstasyonları Uygulamasının Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi”, Afyonkarahisar Üniversitesi 2011
- Morgil, İ., Yılmaz, A. & Yörük, N. (2002). Fen eğitimde istasyonlarla ilgili bir uygulama. Web: <http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/ozetler/d082.pdf> (15.09.2014)
- Ocak, G. (2008). Öğretim İlke ve Yöntemleri (2. Baskı). (Editör: G. Ocak) *Yöntem ve Teknikler* (ss: 215-289), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Uysal, A. (2010). “Sınıf Öğretmenlerinin 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programında Belirtilen Strateji, Yöntem ve Teknikleri Uygulamadaki Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi”. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara
- Timur B., İmer N., “Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Derste Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin İncelenmesi”

#### EXTENDED SUMMARY

The society wants the individuals to be searchers, interrogators, and many disciplines, especially instruction, intend to do so. At the same time, it is expected from the individuals to be self-confident, open minded, prone to cooperation, rational and to keep the lifelong learning in the society. In this vein, the individuals in physical sciences firstly should be constructive to their disciplines and they should be responsive to knowledge, ability, technology, environment and society by carefully following the changes in physical sciences. The individuals in physical sciences should integrate their knowledge with the social environment, and they should be sensitive to the social problems by feeling responsible for the solutions. They should focus on the solutions, and they should approach the problems in a creative and analytical way. In the process of solution, they should not ignore the importance of co-working and the alternative offerings.

Physical sciences aim to search the society, the environment and the universe scientifically. It is expected from the individuals that they make a cause and effect relation and aim to learn by comprehending instead of memorising while extracting the information. The individuals ideally learn by doing. The lesson in which “learning by doing” is the most important term is science and technology. “Learning by doing” performs the perpetual learning, and it also promotes cooperative learning by giving the opportunity of co-working.

We can describe the station technique which has given a new impulse to education and which has step into the programme with the constructivism –as developing the unfinished business. At the heart of this idea, there is the thought of Piaget that the knowledge is built by the individual like a construction foreman. This idea was initially started to spread by Montessori in 1950s. Then it was integrated with the constructivism of Piaget and Vygotsky. Once again, by being shaped with Dewey’s philosophy of education, it became a common model. By extension, this understanding has been adapted to education in classrooms by “the theory of multiple intelligences” of Gardner which has recently shone by the constructivism and it has been integrated to the instructional method. A well-conceived station technique can be used successfully in the science and technology lessons.

This investigation was carried on in two 7. graded classes in Melahat Akkutlu Secondary School in Kadıköy in Istanbul during the first term of 2013-2014 school year. One of these classes is the experimental group and the other was chosen by chance as the control group. And both of the groups had been subjected to a pre-test via station technique. The application was applied four hours in a week throughout three weeks. The experimentation group was kept inform about station technique throughout 2 hour class. Before the application, one of the students in class was chosen as a chief of the station. The other students were distributed to six stations which were combined with four students. Then, the missions in the stations were performed for ten minutes in accordance with the structure of the topic. All the groups concluded their operations with the first command of the chief, and all the groups changed their stations clockwise with the other command of the chief. By the end of the

lesson, the application was kept on, and in each activity the researcher observed the students, and the researcher quoted his/her observations to the observation form. After the missions were completed, all of the activities of the stations were gathered and gone shares with the whole class. When the application was over, in order to understand the efficiency of the application, the post-test was applied. By being taken the students' opinions about the activity, the application was completed. In the research, as the tool of the gathering the data, the questions in type of triple Likerd scale by which the students' opinions about the station technique and the recommendation questions were prepared. While the teacher was applying station technique, in order to evaluate the performance of the students foursome Likerd observation form was prepared. Moreover, during the application, the researcher wrote down his/her observations to the form of observation, and after the process of application, the form of the students' opinions was applied in order to take the opinions of the students about the technique.

In consequence of the investigation, the students said that they had enjoyed taking lessons by the means of station technique, and they were mostly interested in the puzzle and the poetry stations by adding the efficiency of the group working. Again 87,5 per cent of the students said that the group members had contributed to the station-centred working; 50 per cent of them said that working in the stations had raised concern towards science and technology lesson; 56,2 per cent of them said that they would prefer the station centres while science and technology lesson was applied; 37,5 per cent of them said that they thought that it would be beneficial to tackle with the other topics of science and technology lesson; 75 per cent of them said that working in the stations is easy while 56,2 per cent of them said that learning in the stations increases quality in education. According to the analysis of interview tests, the students exhibited positive attitude towards station technique. This positive attitude was written down to interview tests and the operations were statistically affirmed.

The results of this research have accorded with the literature, and they supported the idea that station technique constructs the knowledge while raising the success in science and technology lesson.

## **Türkçe Öğretmen Adaylarının Konuşma Eğitimine Yönelik Tutumları (Kars İli Örneği)**

**Berna (Ürün) Karahan**  
**Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Kars**  
**e-posta:urunkarahan@gmail.com**

### **Özet**

Konuşma becerisi; öğretmenlik mesleğini seçen bireylerin en iyi şekilde edinmesi ve kullanması gereken dilin dört temel dil becerisindedir. Bu çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının konuşma eğitimi ile ilgili tutumları araştırılmıştır. Ayrıca konuşmaya yönelik tutumun cinsiyet, sınıf gibi değişkenlerin etkileyip etkilemediğine de bakılmıştır. Veriler Ceran (2012) tarafından geliştirilen “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Uygulamaya 2014-2105 eğitim öğretim yılında Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümünde 1., 2., 3., ve 4. sınıflarda öğrenim gören toplam 250 öğrenci katılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre; öğrencilerin konuşmaya yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin konuşmaya yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği bu farkın kız öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, sınıf değişkeniyle ilgili dikkati çeken nokta üst sınıflardaki öğrencilerin alt sınıflardaki öğrencilere oranla daha yüksek bir konuşma tutumuna sahip olmalarıdır. Bunlara ek olarak baba mesleği değişkeni ve mezun olunan okul türü değişkenine göre öğrencilerin konuşma yönelik tutumlarında herhangi anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Konuşma eğitimi, öğretmen adayı, tutum, Türkçe eğitimi.

## **Kars Pre-Service Turkish Teachers’ Attitudes Towards Verbal Skills Instruction**

**Berna (Ürün) Karahan**  
**Kafkas University, Faculty of Education, Turkish Language Teaching Department, Kars, Turkey**  
**e-posta:urunkarahan@gmail.com**

### **Abstract**

Verbal skills are a component of the four basic language skills that should be attained and used by individuals who choose teaching as a profession. This study examined pre-service Turkish teachers’ attitudes towards verbal skills instruction. It also analyzed whether attitudes towards verbal skills instruction were influenced by certain variables such as gender and class. The data were collected using the Scale of Pre-service Turkish Teachers’ Attitudes towards Verbal Skills Instruction created by Ceran (2012). The study was conducted in collaboration with 250 students (first, second, third and fourth grades) enrolled in Kafkas University’s Faculty of Education Turkish Language Teaching Department in the 2014-2105 academic year. The analysis showed that students had intermediately positive attitudes towards verbal skills. It was also found that the attitudes towards verbal skills vary by gender, and female students had more positive attitudes. Moreover, a significant point related to the class variable was that students in their senior year had more positive attitudes towards verbal skills than the others. The author found no significant differences in students’ attitudes towards verbal skills for the variables of father’s occupation and high school education.

**Key Words:** Verbal skills instruction, pre-service teacher, attitudes, Turkish language teaching

## **GİRİŞ**

Dil insanları diğer canlılardan ayıran önemli bir beceridir. Bu beceri bireyin toplumda var olmasının gereği aynı zamanda iletişimin temel unsurudur. Bu nedenle dil ve dil becerileri hayatın her alanında bireyin karşısına çıkar. Bu dil becerileri anlama (okuma, dinleme) ve anlatma (konuşma, yazma) olmak üzere ikiye ayrılır. Bu dil becerilerinin edinimi sürecinde aile ve okula önemli görevler düşmektedir.

Konuşma dilin öğrenme alanlarından biridir. Bireyin dış dünyayla iletişimini, alışverişini, kültürünü yaşatmasını ve aktarmasını sağlayan önemli bir beceridir. Konuşma da önemli olan kelime ve cümlelerin doğru ve yerinde kullanılmasıdır. Bunlara ek olarak doğru telaffuz da iyi bir konuşmanın önemli ayaklarından biridir. Konuşmanın tanımlarına bakacak olursak; “Dil, damak, diş, ses teli, dudak, gırtlak, ağız gibi organlar yardımıyla gerçekleşen, insanın diğer insanlarla anlaşabilmesini ve haberleşmesini sağlayan bir davranış biçimidir. Başka bir ifadeyle konuşma sözlerin sesler yardımıyla ifade edilidir” (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2007, s. 247).

Kılınç ve Şahin’e (2013) göre konuşma, bireylerin toplumsal ilişkiler kurmaları ve bu becerileri geliştirebilmeleri için gereklidir. Eğer bireyin konuşma becerisi zayıfsa diğer dil becerileri de olumsuz yönde etkilenir.

Konuşmada dikkat çeken nokta, toplumsal ilişkiler ve iletişimdeki rolüdür. Bu kavramlar birey ve toplum için oldukça önemlidir. Kendini tanıyan, doğru ifade eden bireyler toplumda sağlıklı ilişkiler kurarak gelişmeye katkıda bulunabilirler. Öyle ki sağlıklı düşünen düşündüğünü rahatlıkla ifade eden bir toplum, düşünce gücüyle

ileriye yönelik önemli adımlar atabilir. Bu süreçte bireyin değer yargıları ve hayata bakış açısı şekillenir ve karşısına çıkan durumlarla ilgili bir tutum geliştirmeye başlar.

Birey ailesinin inançlarını, değer yargılarını ve kültürünü alarak yetişir. Bu öğrenmelere çevre ve okulda öğrendikleri de dâhil olunca zamanla kendini bulur. Ancak bu süreçte yaşadığı durumlar onun edindiği davranışlara yön verir. Davranışlara yön veren ve bireyde kimi zaman yargılara dönüşen bu durumlar tutum olarak nitelendirilir. Bireyin öğrenme sürecinde edindiği olumlu ya da olumsuz tecrübeler tutumları belirler. Bu nedenle bireyin davranışın kazanımı sürecinde olumlu tecrübeler edinmesi önemlidir.

“Tutum, belirli bir öğrenim durumuyla ilgili duyu ve davranışların bir kombinasyonu olarak tanımlanır” (Stanfield, 2006, s. 4). Bağcı’ya (2007) göre ise tutum, bir durum, olay, nesne ya da kişi karşısında belli bir tavır ortaya koymaktır. Bu özellik, bireyin kişilik özellikleri, içinde yetiştiği ve yaşadığı toplum, kültür ortamı, bilgi birikimi ve yaşantılarla şekillenir. Burada dikkat çeken olumlu ya da olumsuz davranış sergilemenin bireyin tutumuyla ilgili olmasıdır.

Tutum, bireyin herhangi bir konuyla ilgili geçmişten bugüne edindiği davranış şeklidir. Yaşantılar ve çevre tutumun belirlenmesinde oldukça önemlidir. Bireyin bir durumla ilgili olumlu ya da olumsuz yaşantılar geçirmesi o duruma karşı göstereceği tavrı önemli derecede etkiler. Bireye öğretim hayatında birçok beceri kazandırılır ya da kazandırılmaya çalışılır. Konuşma da bu becerilerden biridir. Genellikle toplumumuzda iletişim becerileri ile ilgili problemlere rastlanmaktadır. Bu durum bireyleri de etkiler. Bireyin yaşantılar ve çevre etkisiyle geliştirdiği olumlu ya da olumsuz konuşma tutumu, konuşma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi sürecini baltalar.

Tutumun bireylerin davranışı edinme ve sonrasında geliştirme ve süreklilik hâline getirmede etkisinin büyük olduğu ortadadır. O hâlde tutum eğitim-öğretim sürecinde dikkate alınması ve uygulamaya konulması gereken bir etkidir. Şahinli’ye (2008) göre tutum davranışların oluşmasında oldukça önemli bir etkidir. İstedğimiz hedeflere ulaşabilmek için tutumun öğretim açısından olumlu yönde geliştirilebilmesi önemlidir.

Bu doğrultuda konuşmaya yönelik olumlu bir tutum öğrenciye sosyal hayatında ve öğretim hayatında başarı sağlar. Bunun yanında öğrencinin özgüven kazanması ve çevresiyle başarılı bir iletişim kurabilmesi becerisi kazandırır.

Bunların yanında tutumun öğrenci başarısı üzerine etkisi de dikkate değer düzeydedir. Aydoğan’a (2008) göre başarıya ulaşmayı etkileyen unsurlardan biri de öğrencinin tutumlarıdır. Okul, öğretmen ve öğrenme ile ilgili öğrenci tutumları öğrenme ve öğretme sürecini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir. Çünkü tutumlar davranışa yön veren gizli güçlerdir.

Alan yazında konuşma ve iletişim ile ilgili yalpan çalışmalara ek olarak bu çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının konuşmaya yönelik tutumları ve bu tutumların farklı değişkenler açısından ele alınmasını içermektedir.

## YÖNTEM

### *Araştırmanın Amacı*

Konuşma ve iletişim her bireyin ihtiyaç duyduğu önemli kavramlardır. Özellikle teknolojinin hızla gelişmesi ve bilgiye ulaşma hızının artması bu becerinin edinimini daha değerli kılmaktadır. Konuşma becerisi güçlü bireyler ve bu bireylerden oluşan bir toplumda eğitim, öğretim süreçleri ile ilgili problemler de en aza iner. Bu durum toplumun gelişmesinin önündeki engelleri kaldırır. Konuşma eğitimi öğretim sürecinin her aşamasında yer almaktadır. Bireyin kendini ifade edebilmesi ve öğrendikleriyle ilgili dönüt verebilmesi için gerekmektedir. Özellikle düşünen ve düşündüğünü doğru ifade edebilen nesiller için bu becerinin doğru edinimi önemlidir. Bu nedenle öğretmen adaylarının konuşma becerisine ve bu becerinin nasıl aktarılacağı konusuna hâkim olmaları gerekir. Bu araştırmanın amacı; konuşma eğitimi ve konuşma eğitimine yönelik Türkçe öğretmeni adaylarının tutumları tespit etmektir. Aynı zamanda araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma eğitimine yönelik tutumlarının cinsiyet, sınıf, baba mesleği ve mezun olunan lise türü gibi değişkenlerden etkilenip etkilenmediği de ele alınmıştır.

Bu çalışmada konuşma becerisi ve konuşma eğitimine yönelik tutum üzerinde durulmuştur. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe öğretmen adaylarının konuşmaya yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. Konuşmaya yönelik tutum cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Konuşmaya yönelik tutum sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Konuşmaya yönelik tutum baba mesleğine göre değişkenlik göstermekte midir?
5. Konuşmaya yönelik tutum mezun olunan lise türüne göre değişkenlik göstermekte midir?

**Evren ve Örneklem**

Araştırmanın çalışma evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılında Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi bölümünde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmada evreninin tamamına ulaşılmaya çalışılmış ve 250 öğretmen adayı çalışma örneğine alınmıştır.

Tablo. 1.

**Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Demografik Özellikleri**

Demografik Özellikler	Frekans (f)	Yüzde(%)	
Cinsiyet	Kız	122	48,8
	Erkek	168	51,2
	Toplam	250	100,0
Sınıf	1	69	27,6
	2	47	18,8
	3	71	28,4
	4	63	25,2
	Toplam	250	100,0
Baba Mesleği	1	11	4,4
	2	10	4,0
	3	36	14,4
	4	28	11,2
	5	32	12,8
	6	23	9,2
	7	38	15,2
	8	72	28,8
	Toplam	250	100,0
Mezun Olunan Okul Türü	1	8	3,2
	2	34	13,6
	3	163	65,2
	4	15	6,0
	5	30	12,0
	Toplam	250	100,0

**Verilerin Toplanması**

Araştırmada veri toplama aracı olarak Ceran (2012) tarafından geliştirilen “Konuşma Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 5’li likert yapıda ve toplamda 1 faktör, 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik derecesi, güvenilirlik analizi ile belirlenmiş, alpha katsayısı ile sınıanmıştır. Anketin güvenilirlik derecesi olan cronbach alpha katsayısı ,89 olarak bulunmuştur. Anket formunun geçerliliği ise madde analizi yapılarak kontrol edilmiştir. Yapılan madde analizi sonucunda ankette yer alan soruların geçerli olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma için ölçeğin cronbach alpha katsayısı tekrar hesaplanarak ,77 olarak tespit edilmiştir.

**Verilerin Analizi**

Öğretmen adaylarından toplanan veriler SPSS 20.0 paket program kullanılarak analiz edilmiştir. Tutum ölçeğinde yer alan olumlu ifadeler, “Tamamen Katılıyorum” seçeneğinden başlayarak 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde

puanlanırken, olumsuz ifadeli maddeler “Hiç Katılmıyorum” a ters yönde işleyecek şekilde 1, 2, 3, 4, 5 olarak puanlanmıştır.

## BULGULAR

Çalışmada “Öğretmen adaylarının konuşmaya yönelik tutumları ne düzeydedir?” şeklinde belirtilmiş olan birinci alt problemi test etmek amacıyla Türkçe öğretmeni adaylarına uygulanan konuşmaya yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırılmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda puan ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Sonuçlar tablo 2’de verilmiştir.

Tablo. 2.

*Öğretmen Adaylarının Konuşmaya Yönelik Tutum Düzeyleri ile İlgili Analiz Sonuçları*

	N	$\bar{X}$	S
Toplam	250	115.5	12.8

Tablo 2’de görülen bulgular ışığında şunlar söylenebilir: toplamda ölçekten alınabilecek en yüksek puan 149, en düşük puan ise 71’dir. Öğretmen adaylarının aldıkları ortalama puanın 115,5 olması ile konuşmaya yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Çalışmada “Öğretmen adaylarının konuşmaya yönelik tutumları cinsiyete göre bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilmiş olan ikinci alt problemi test etmek amacıyla Türkçe öğretmeni adaylarına uygulanan konuşmaya yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda t testi yapılmış ve sonuçlar tablo 3’te verilmiştir.

Tablo. 3.

*Cinsiyet Değişkeni ile İlgili t Testi Sonuçları*

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Kız	122	121,59	12,30	248	8,144	0,00
Erkek	128	109,78	10,60			

p<0,05

Elde edilen sonuçlara göre konuşmaya yönelik tutumun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (p<0,05). Bu farklılığın kız öğrencilerin lehine olduğu anlaşılmaktadır ( $\bar{X}=121,59$ ). Alan yazına bakıldığında genelde yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar kız öğrencilerin daha yüksek düzeyde tutuma sahip olduklarını göstermektedir (Ceran, 2012).

Çalışmada “Öğretmen adaylarının konuşmaya yönelik tutumları sınıf değişkenine göre bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilmiş olan üçüncü alt problemi test etmek amacıyla Türkçe öğretmeni adaylarına uygulanan konuşmaya yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların, sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda Anova testi yapılmış ve sonuçlar tablo 4’te verilmiştir.

Tablo. 4.

*Sınıf Değişkeni ile İlgili Anova Sonuçları*

Sınıf	N	$\bar{X}$	S	F	p	Post hoc(Scheffe)
1	69	112.17	13.6			
2	47	112.88	15.0			
3	71	117.45	11.3	3.66	0.01	3-4
4	63	118.31	10.9			

p<0,05

Elde edilen sonuçlara göre konuşmaya yönelik tutumun sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Post hoc (Scheffe) sonuçlarına göre bu farklılık 3. ve 4. sınıflar arasında olduğu görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında da konuşmaya yönelik tutum düzeyinin 3. ve 4. sınıflarda yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda 1. ve 2. sınıfların tutum puanlarının ortalamaları birbirine yakındır. Kısacası bu çalışma için sınıf düzeyi arttıkça konuşmaya yönelik tutum düzeyinin de arttığı söylenebilir.

Çalışmada “Öğretmen adaylarının konuşmaya yönelik tutumları baba mesleği değişkenine göre bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilmiş olan beşinci alt problemi test etmek amacıyla Türkçe öğretmeni adaylarına uygulanan konuşmaya yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların, baba mesleği değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda Anova yapılmış ve sonuçlar tablo 5’te verilmiştir.

Tablo. 5.

*Baba Mesleği Değişkeni ile İlgili Anova Sonuçları*

<b>Baba Mesleği</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>S</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
1 (öğretmen)	11	107.0	17.2	1.51	0.16
2 (çiftçi)	10	118.9	8.1		
3 (esnaf)	36	114.3	12.4		
4 (işsiz)	28	111.7	13.2		
5 (serbest)	32	118.3	14.5		
6 (emekli)	23	117.4	13.1		
7 (işçi)	38	116.3	12.5		
8 (memur)	72	116.1	11.6		

p<0,05

Elde edilen sonuçlara göre konuşmaya yönelik tutumun baba mesleği değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuç öğrencilerin konuşma eğitimine karşı tutumları üzerinde babalarının çalıştıkları kurum ve alanların etkili olmadığını göstermektedir.

Çalışmada “Öğretmen adaylarının konuşmaya yönelik tutumları mezun olunan okul türü değişkenine göre bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilmiş olan altıncı alt problemi test etmek amacıyla Türkçe öğretmeni adaylarına uygulanan konuşmaya yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların, mezun olunan okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda Anova yapılmış ve sonuçlar tablo 6’da verilmiştir.

Tablo. 6.

*Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Anova Sonuçları*

<b>Mezun Ol. Okul Türü</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>S</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
1 (özel lise)	8	117.7	10.3	0.63	0.63
2 (süper lise)	34	117.8	13.7		
3 (düz lise)	163	114.8	12.7		
4 (öğretmen lisesi)	15	113.4	14.4		
5 (anadolu Lisesi)	30	117.1	12.9		

p<0,05

Elde edilen sonuçlara göre konuşmaya yönelik tutumun mezun olunan okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuca göre öğrencilerin farklı eğitim kurumlarından mezun olmaları, bu kurumlarda farklı şekillerde eğitim almaları konuşma eğitimine yönelik tutum düzeylerini etkilememektedir.

## SONUÇ ve TARTIŞMA

Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında:

Öğretmen adaylarının konuşmaya yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın Türkçe öğretmen adaylarıyla yapıldığı düşünüldüğünde daha yüksek bir konuşma tutumu beklenmektedir. Ancak bu sonuçla ilgili olarak; uygulama derslerinde öğrencilerin daha aktif duruma getirilmesi, iki dilli öğrencilerin bu anlamda kendilerini geliştirebilmeleri için imkânlar sağlanması, dört temel dil becerisinin birlikte başarıya ulaşacağı bilincinin edinilmesi gerektiği söylenebilir. Alan yazında ise Çetinkaya (2011) Türkçe öğretmeni adayları ile ilgili yaptığı çalışmada konuşmaya yönelik iyi düzeyde tutuma sahip olduklarını tespit etmiştir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının konuşma ve iletişim becerileri ile ilgili görüş ve tutumlarının yüksek olduğu bir çalışmaya da rastlanmıştır (Günay, 2003).

Çalışmadan elde edilen diğer bir sonuç, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla konuşmaya yönelik tutumlarının daha yüksek olmasıdır. Genelde alan yazında da karşılaşılan bu sonuç kız öğrencilerin bu alanda erkek öğrencilere oranla daha olumlu bakış açısı geliştirdiğini göstermektedir (Ceran, 2012; Yılmaz ve Çimen, 2008). Genellikle kız öğrencilerin birçok çalışmada erkek öğrencilerden daha başarılı olması sıklıkla rastlanan bir durumdur. Bu kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla evde daha fazla vakit geçirmesiyle ya da erkek öğrencilerin motor becerilerle yapılan işlerde (futbol gibi), daha aktif olmalarıyla açıklanabilir.

Sınıf değişkeni ile ilgili olarak elde edilen sonuçlar 1. ve 2. sınıflardaki öğrencilerin konuşmaya yönelik tutumlarının 3. ve 4. sınıflardaki öğrencilere oranla daha düşük olduğudur. Yani sınıf düzeyi arttıkça konuşmaya yönelik tutum düzeyi de artmaktadır. Bu durum öğrencinin zamanla bölüme ve derslere ısınmasıyla açıklanabilir. Ayrıca, sınav sistemi ve dersane eğitiminden daha yeni çıkmış olan 1. ve 2. sınıflar için konuşma ve iletişimle ilgili olumsuz tutum geliştirmeleri dikkatle ele alınmalıdır. Çünkü lisans eğitimi alan öğrencilerle ilgili olarak 1. ve 2. sınıflarda karşılaşılan en önemli sorun öğrencilerin öğrendiklerini ezberleme çabasının yanında öğrendikleri ile ilgili araştırma ya da yorum yapmama durumudur. Alan yazına bakıldığında elde edilen sonuçlar (Pehlivan, 2005)'in yaptığı çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ayrıca elde edilen sonuçlarla aksi yönde olan (Ceran, 2012; Çetinkaya, 2011) ve sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmayan (Yılmaz ve Çimen, 2008; Şirin ve Izgar, 2013) çalışmalara rastlanmıştır.

Çalışmadan elde edilen diğer sonuçlar ise baba mesleği ve mezun olunan lise türü ile ilgilidir. Bu değişkenler açısından konuşmaya yönelik tutum ile ilgili herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Bu durum öğrencilerin konuşma becerileri ve tutumları üzerinde baba mesleğinin ve mezun oldukları lise türünün etkisi olmadığını göstermektedir (Ceran, 2012; Şirin ve Izgar, 2013).

Çalışmadan elde edilen tüm bu sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunabiliriz;

Dikkat edilmesi gereken ilk husus, bireyin konuşma eğitimine ömür boyu ihtiyaç duyması ve bu konuda bilinçlendirilmesidir. Çünkü bireyin kendini ifade edebilmesi ve toplumda varlığını sürdürebilmesi bu beceri ile mümkün olabilir. Türkçe öğretmenlerinin derslerde ve ders dışında bu beceri ile ilgili diğer alanlara göre daha titizlik göstermesi gerekir. Çünkü dili öğretecek insanların dilin kullanımı ile ilgili de bir öğretme sürecine girecekleri muhakkaktır. Bu nedenle Türkçe öğretmeni adaylarının lisans eğitimi sırasında bu beceri ile ilgili daha aktif olmaları ve uygulamaya yönelik çalışmalar yapmaları gerekebilir.

Konuşma eğitimi dersi diğer derslerde de canlı tutulmalı, uygulamalar diğer derslerle paralel olmalıdır. Özellikle sınıf düzeyinde öğrencilerin derse karşı tutumlarına dikkat edilmelidir. Yani öğrencilerin bu becerinin önemini ve gereğini kavraması gereklidir. Ders bittikten sonra da ileriye yönelik kendini geliştirme çabaları sürmelidir. Sadece okulda değil hayatın her alanında bu beceriyi doğru kullanma çabası güdülmelidir. Bu beceri öğretmenlik mesleği itibarıyla her öğrenci için önemlidir. Bu nedenle kız ve erkek öğrencilerin hepsinin bu anlamda başarılı olması gerekir. İlk öğrenme aşamasının ailede olduğu düşünüldüğünde ailelerin bu konuda çocuklarına karşı sorumluluklarını yerine getirmeleri ve doğru örnek olmaları önemlidir.

## KAYNAKÇA

Aydoğan, R. (2008). *Okumaya Karşı Olumlu ve Olumsuz Tutum, 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Okuduğuna Anlama Stratejileri ve Yaratıcılık Düzeyleri*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Programı, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

Bağcı, H. (2007). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma.*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi Ankara.

Ceran, D. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5 (8): 337-358.



- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe Öğretmen Adaylarının İletişim Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (2). 567-576.
- Günay, K. (2003). *Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Kılınç, A. ve Şahin, A. (2013). *Konuşma Eğitimi*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Pehlivan, K. (2005). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerisi Algıları Üzerine Bir Çalışma. *İlköğretim Online*, 4 (2), 17-23, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Stanfield, G. M. (2006). *Incentives: The Effects on Reading Attitude and Reading Behaviors of Third-Grade Students*, Georgia College and State University.
- Şahinli, A. (2008). *Hikâye Okumanın Okuduğunu Anlamaya ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Programı, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Şirin, H. ve Izgar, H. (2013). Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerileri ve Olumsuz Otomatik Düşünceleri Arasındaki İlişki, *İlköğretim Online*, 12(2): 585-596. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M., (2007). *Konuşma Eğitimi*, Öncü Kitap, Ankara.
- Yılmaz, İ. ve Çimen, Z. (2008). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının İletişim Beceri Düzeyleri. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10 (3): 3-14.

### EXTENDED SUMMARY

Speaking is one of the important learning fields of language. It is an important skill that enables individuals to communicate with others, do shopping, keep their culture alive and transmit it to the next generation. The most important aspect of speaking skill is using words and sentences appropriately. Pronunciation is another important side of speaking skill. Speaking is defined as “A behavior created by the movements of tongue, palate, teeth, vocal cords, lips, laryngeal and mouth. It allows individuals to communicate with each other. In other words, speaking is the expression of words with the assistance of the voice” (Temizyurek, Erdem and Temizkan, 2007, p. 247).

According to Kilinc and Sahin (2013), speaking is necessary for individuals to build social relationships and develop the relevant skills. If a person has poor speaking skills, then their other language skills will be weak, too.

Another remarkable aspect of speaking is the role it plays in social relationships and communication. These concepts are important for persons and societies. If individuals know how to express themselves properly, they can create healthy relationships and contribute to social development. Therefore, a society can make significant steps for its future if its people are thoughtful and able to express themselves. This process shapes the values and life perspectives of individuals, and they begin to develop appropriate attitudes for the situations they encounter.

Training in speaking is done in every stage of the educational process. Students are supposed to express their thoughts and provide feedback about the knowledge they gain. The correct acquisition of this skill is particularly important for creating future generations who think and are able to express what they think accurately. Thus, pre-service teachers are supposed to master speaking skills and have a comprehensive knowledge of how to transmit this knowledge. This study aims to examine the speaking skills and determine the attitudes of pre-service Turkish Language Teachers towards speaking instruction. The study also examines whether their attitudes vary by variables such as gender, year of study, father’s profession and the type of high school that they attended.

The study population included the students in Kafkas University’s Faculty of Education Department of Turkish Language Education in the 2014-2015 academic year. The author tried to reach all the students in the population, and 250 pre-service teachers were included in the study sample.

The data were collected using the Attitudes Towards Speaking Instruction Scale created by Ceran (2012) This is a 5-point Likert-type scale, and it includes 1 factor and 34 items. A reliability analysis was done to test the reliability of the scale. The reliability level of the scale, its Cronbach’s Alpha coefficient, was found to be 0.89. The validity of the survey was tested by item analysis. The item analysis found that the questions on the survey were valid. The Cronbach’s Alpha coefficient of the scale was recalculated for this study, and it was found to be 0.77.

The data collected from the pre-service teachers were analyzed using the SPSS 20.0 Package Program. The positive statements in the attitude scale were arranged to start with the “Strongly Agree” option in the order 5, 4, 3, 2, 1. The negative statements started with “Strongly Disagree” in the reverse order 1, 2, 3, 4, 5.

The maximum possible score on the scale is 149, while the minimum score is 71. The mean score of the participants was 115.5, which indicates that they have an intermediately positive attitude towards speaking instruction. Another outcome of the study shows that pre-service teachers’ attitude towards speaking varied significantly by gender ( $p < 0.05$ ). This difference was to the benefit of female students ( $\bar{X} = 121.59$ ). A review of the relevant literature indicates that female students have more positive attitudes according to the majority of the study results (Ceran, 2012).

This study found that the attitude towards speaking demonstrates a significantly year of study. Post hoc (Scheffe) results reveal that this difference is between juniors and seniors. The mean scores also show that juniors and seniors have a positive attitude towards speaking instruction. The mean attitude scores of the freshmen and sophomores are close to each other, too. In other words, positive attitudes towards speaking instruction increase in direct proportion with years of study.

In this study, attitudes towards speaking instruction did not vary by father's profession. This result indicates that the professions of the students' fathers did not affect their attitudes towards speaking instruction. The type of high school they attended was also not a determinant of their attitudes. This result implies that although students graduate from different types of high schools or receive different types of education, it does not affect their attitudes towards speaking instruction.

Speaking instruction should be implemented actively in other courses, too. These efforts should be compatible with other courses. Particularly, students' in-class attitudes towards this lesson should be considered. This means that students should be led to appreciate the importance and necessity of this skill. They should spend effort to develop themselves after classes, too. Students should crave to use this skill properly not only at school, but in every field of life. This skill is important for all students who choose teaching as a profession. Therefore, all students should have and use this skill successfully. Since families are the first educational setting, parents should meet their responsibilities and act as a role models regarding this issue.