



Volume 9, Issue 1, January 2022, p. 141-150

Article Information

Article Type: Research Article

This article was checked by iThenticate.

Doi Number: <http://dx.doi.org/10.17121/ressjournal>.

ArticleHistory:

Received

23/11/2020

Accept

29/01/2022

**Available
online**

30/01/2022

PRE-SERVICE TURKISH LANGUAGE TEACHERS' OPINIONS ON COOPERATIVE LEARNING

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ İŞBİRLİKLİ ÖĞRENMEYE İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ

Ömer Faruk KADAN¹

Abstract

There are several methods and techniques used by educators in order to provide effective education service, one of which is cooperative learning. Cooperative learning is a method that contributes student's learning by their cooperation within a group. The study aimed to elicit pre-service Turkish language teachers' opinions about cooperative learning. This descriptive survey study involved 90 students, 50 of whom were 3rd graders and 40 of whom were 4th graders, studying at the department of Turkish Language Teaching in a state university. 50 of those students were female, and 40 of them were male. The data were obtained through the "Cooperative Learning Scale" developed by the Centre for the Study of Learning and Performance and adapted into Turkish by the researcher. Some of the items were eliminated from the original scale, and 37 items were included in its final version. The data analysis revealed that there were not any statistically significant differences between pre-service Turkish language teachers' opinions on cooperative learning regarding gender or grade level.

Keywords: Turkish language education, cooperative learning method, pre-service teachers, opinion.

Özet

Eğitimcilerin etkili bir eğitim hizmeti sunmak için kullandığı birçok yöntem ve teknik bulunmaktadır. Bunlardan biri işbirlikli öğrenmedir. İşbirlikli öğrenme, bireylerin bir grup içerisinde yardımlaşarak öğrenmelerine katkı sağlayan bir yöntemdir. Bu çalışmada; Türkçe öğretmeni adaylarının işbirlikli öğrenme yöntemine yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Tarama modelindeki bu betimsel çalışmanın örneklemini, 2015-2016 akademik yılında bir devlet üniversitesinde Türkçe Öğretmenliği lisans programına devam etmekte olan; 3. sınıfta 50 ve 4. sınıfta 40 olmak üzere toplam 90 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilerden 50'si kadın ve 40'i erkektir. Araştırmanın verileri, "Öğrenme ve Performans Çalışması Merkezi (Centre for the Study of Learning and Performance)" tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından bazı maddeleri çıkarılarak Türkçeye uyarlanan 37 maddelik "İşbirlikli Öğrenme Ölçeği" ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda; Türkçe öğretmeni

¹Öğr. Gör. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü, ofkadan@mku.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5187-3694

adaylarının işbirlikli öğrenme yöntemine ilişkin görüşlerinin, sınıf ve cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, işbirlikli öğrenme yöntemi, öğretmen adayı, görüş.

GİRİŞ

Eğitimde, öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlamak amacıyla birçok yöntem ve teknik kullanılmaktadır. Öğretmenin sadece bilgiyi aktaran, öğrencinin ise bu bilgiyi pasif bir şekilde alan konumunda olduğu yaklaşımların faydalı olmadığı genel kabul görmüştür. Bunun yerine, öğretmenin öğrenciye rehberlik ettiği ve ona öğrenmeyi öğrettiği, öğrencinin ise aktif bir şekilde bu bilgiyi edinerek kullandığı yöntemler tercih edilmektedir. Bu yöntemlerden bazıları bireysel etkinlik gerektirirken, bazıları ise hem bireysel hem de grup etkinliğini gerekli kılmaktadır. Callahan vd. (1988), öğrenmenin sosyal boyutunu vurgulayan etkin öğretimde, öğretmen ve öğrencilerin ortak bir amaç için uyum içinde çalışarak pozitif bir grup iklimi oluşturduğunu ifade etmiştir (Kara vd., 2009). Bu grup ikliminin olduğu yöntemlerin başında da işbirlikli öğrenme (cooperative learning) gelmektedir. İşbirlikli öğrenme, Plato'ya kadar uzanan bir tarihe sahiptir. 1900'lü yılların başından beri Kuzey Amerika'da kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemi ilk kullanan ve üzerinde çalışanın Glonel olduğu iddia edilmiştir (Namlu, 1999'dan akt: Yıldız, 2001: 25).

Kubaşık öğrenme olarak da bilinen işbirlikli öğrenme hakkında birçok tanım yapılmaktadır. Christison (1990), işbirlikli öğrenmeyi; güdülenmeyi artırmak, öğrencilerin kendileri ve diğer arkadaşlarıyla ilgili olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olmak, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek ve onları işbirliğine dayalı sosyal beceriler konusunda cesaretlendirmek için kullanılan bir yöntem olarak tanımlamıştır (Karadeniz, 2012: 8). İşbirlikli öğrenme; küçük gruplar halinde çalışan öğrencilerin, birbirleri ile etkileşim içerisinde karşılıklı öğrenmelerini gerçekleştirme süreci olarak ifade edilebilir. İşbirlikli sınıflarda öğretmenin gerektiği yerde öğrencilere yardımcı olması beklenmektedir (Yönez, 2012).

Yıldız (2001: 26), işbirlikli öğrenmenin bir grup çalışması olduğunu ama her grup çalışmasının işbirlikli öğrenme olmadığını dile getirmiştir. Ayrıca, bir grup çalışmasının işbirlikli öğrenme olabilmesi için; gruptaki bireylerin sadece kendilerini değil diğer grup üyelerini de düşünmelerinin ve böylece birbirlerinin öğrenmelerine katkı sağlamlarının gerektiğini ifade etmiştir. Saban (2002) da, işbirlikli öğrenme ortamında öğrencilerin başarılarını artırmak için birbirlerine yardımcı olmaları ve öğrenme çabalarını desteklemeleri gerektiğini belirtmiştir.

İşbirlikli öğrenmenin olumlu bağımlılık, yüz yüze destekleyici etkileşim, bireysel değerlendirilebilirlik, sosyal beceriler, grup sürecinin değerlendirilmesi, grup ödülü ve eşit başarı fırsatı şeklinde yedi temel ilkesi bulunmaktadır. Bu ilkeler aşağıda açıklanmıştır.

Olumlu Bağımlılık

Johnson ve Johnson (1994), olumlu bağımlılığın işbirlikli öğrenmenin en önemli koşulu olduğunu ve bu olmadan işbirliği olmasının mümkün olmadığını ifade etmiştir (Kaya, 2013: 6). Tüm grup üyelerinin birbirine bağlı olduğunu ve onlar olmadan kendilerinin de başarılı olamayacağını gösteren ilkedir. Öğrenciler, görevin birlikte bitirileceğini ve başarı veya başarısızlık durumunun birlikte sahiplenileceğini, bir üyenin grupta olmaması durumunda başaramayacaklarını bilmelidirler (Jolliffe, 2007'den akt: Kaya, 2013: 6).

Yüz Yüze Destekleyici Etkileşim

İşbirlikli öğrenme gruplarında öğrencilerin verilen görevin bir kısmını üstlenerek, birbirinden bağımsız çalışmaları beklenmemektedir. Onların, yardım etme, dönüt verme, güvenme, yapılanları tartışma vb. davranışlarla yüz yüze etkileşim içinde olmaları beklenmektedir (Karadeniz, 2012: 11).

Bireysel Değerlendirilebilirlik

Eğer grup içerisindeki bazı bireyler çabalarını azaltırsa, işbirliği gerçekleşmemiş olur. Grup başarısı, tüm grup üyelerinin bireysel başarısı ile doğru orantılıdır. Bu nedenle bireysel bir değerlendirmeye de ihtiyaç duyulmaktadır. Bu değerlendirme, bütün öğrencilerin bireysel olarak sınava tâbi tutulması, gruplardan rastgele seçilen öğrencilere ortaya çıkan ürünle ilgili sorular sorulması veya grup üyelerinin çalışma süresince gözlemlenmesi yoluyla yapılabilir (Açıkgöz, 2008'den akt: Güven, 2011).

Sosyal Beceriler

Aynı grup içerisinde yer alan öğrencilerin, birbirleriyle etkileşimde bulunurken dikkat etmeleri gereken hususları ve bu konudaki becerilerini ifade etmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin bireyler arası bu becerilerini geliştirmek adına; dinleme, birlikte çalışma ve birbirlerine uygun dönüt verme gibi belirli sosyal becerileri planlamalıdır (Dyson, 2002: 70).

Grup Sürecinin Değerlendirilmesi

İşbirlikli öğrenme yöntemini, diğer geleneksel grup öğrenme yöntemlerinden ayıran önemli bir ilke olduğu belirtilmiştir (Kocabaş, 1995: 19). Grup üyeleri, çalışmalar tamamlandıktan sonra grup olarak ne kadar başarılı olduklarını ve başarının sağlanması veya sürdürülmesi için aktivitelerin olumlu ve olumsuz taraflarının neler olduğunu belirlerler. Daha sonra, daha etkin bir grup çalışması için hangi adımların izlenmesi gerektiğine birlikte karar verirler.

Grup Ödülü

İşbirlikli öğrenme etkinlikleri neticesinde bireylerin başarılı olabilmesi için grup başarısı gerekmektedir. Başarılı olunması halinde gruba verilmesi planlanan ödül, grup üyelerinin çabasını olumlu yönde etkileyecektir. Bireysel başarı, grup başarısını ve grup başarısı, bireysel başarıyı doğrudan etkilemektedir. Ödül sisteminde genellikle iki yol izlenmektedir. Birincisi; grup ürününe göre grubun ödüllendirilmesidir. İkincisi ise; grup üyelerinin bireysel değerlendirilmesi ve aldıkları puanların toplanarak grup puanı elde edilmesi yoluyla başarılı grubun ödüllendirilmesidir (Kocabaş, 1995: 17).

Eşit Başarı Fırsatı

Öğrencilerin başarı durumu ne olursa olsun, eşit derecede gayret etmesi ve her öğrencinin katkısının değerlendirilmesidir. Sınıfta özel gereksinimli öğrencilerin bulunması durumunda öğretmenin, değerlendirme ölçütlerinde ayarlama yapması gerekmektedir (Güven, 2011: 40).

İşbirlikli öğrenme yönteminin verimli olabilmesi için bu ilkelere riayet edilmesi gerekmektedir. Tüm bu ilkelere uyulsa dâhi, yöntemden verim alınmasının biraz zaman alabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bununla birlikte, öğrenmenin gerçekleştiği çevre olan sınıf ortamının işbirlikli öğrenmeye göre ayarlanması gerekmektedir. Temel olarak üç çeşit sınıf ortamı yapısı vardır:

a) Rekabetçi Sınıf Ortamı

Bütün öğrencilerin, kendi amaçları ve menfaatleri doğrultusunda performans sergiledikleri sınıf ortamıdır. Genellikle iki çeşit rekabetçi hedef yapısı bulunmaktadır: yapıcı ve yıkıcı. Yapıcı ortamda kazanan, buluş aşamasında ipuçları vererek kaybedene yardımcı olmaya çalışır. Yıkıcı ortamda ise, kazanan hiçbir şekilde kaybedene yardım etmemektedir (Deutsch, Coleman ve Marcus, 2006: 30).

b) Bireyselci Sınıf Ortamı

Öğrenciler, sınıftaki diğer arkadaşlarının başarı durumlarını düşünmeden, sadece bireysel amaçlarına ulaşabilmek için yalnız çalışırlar. Her öğrenci kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu için, kapasitesi ve hızı oranında çalışır. Öğrencilerin kendilerinden başka rakibi yoktur. Öğrencilerin başarılı olmaları birbirlerinin başarısıyla ilişkili değildir.

c)İşbirlikli Sınıf Ortamı

İşbirlikli sınıf ortamlarında ortak amaçlar için birlikte çalışmak gerekmektedir. Öğrenciler, heterojen gruplar içerisinde birlikte çalışırlar. Öğrencilerin başarılı olabilmesi için bağlı oldukları grubun da başarılı olması gerekmektedir. Öğrenciler, kişisel amaçlarını sadece grubun göstereceği performans ile gerçekleştirebilirler. Rekabetçi ve bireyselleştirilmiş sınıfların aksine, gruptaki bir kişinin öğrenmesi diğer üyelerin hepsini ilgilendirir. Bu nedenle, herkes birbirinin öğrenmesini geliştirmeye çalışır. (Beersma, vd., 2003). Bu yaklaşım, grubun “birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için” anlayışı kazanmasını sağlar. İşbirlikli öğrenme ortamının, rekabetçi ve bireyselci öğrenme ortamından daha etkili olduğunu doğrulayan 900’ün üzerinde araştırma bulunmaktadır (Johnson, Johnson and Stanne, 2000).

İşbirlikli öğrenme yöntemi küçük gruplarla uygulandığı için dil öğretimi derslerinde etkili bir şekilde kullanılabileceği ifade edilmiştir (Tok, 2008: 750). Almanza (1997), işbirlikli öğrenme yöntemi ile yapılan okuma etkinliklerinin, doğrudan okuma düşünme etkinliğine kıyasla, öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerinde daha etkili olduğunu belirlemiştir (akt. Tok, 2008: 750). Bu yöntemde ulaşılması beklenen hedeflerin gerçekleşebilmesi için yöntemin, uygulayıcı (öğretmen) tarafından iyi bir şekilde bilinmesi ve uygulanması gerekmektedir. Öğretmen sırasıyla hazırlık, uygulama ve değerlendirme aşamalarını uygulayabilir.

Hazırlık aşamasında; öğretim hedeflerinin belirlenmesi ve açıklanması, öğretim materyallerinin belirlenmesi, gruplara öğrencilerin yerleştirilmesi, grupların çalışma sürelerinin belirlenmesi, sınıf düzenlemesinin yapılması, rollerin dağıtılması, öğrencilere görev konusunun ve amaçların açıklanması adımları izlenebilir (Yılar, 2015: 54).

Uygulama aşamasında ise; bilgilerin sözel ya da yazılı olarak sunulması, işbirlikli öğrenmenin başlatılması ve sürekliliğinin sağlanması, işbirlikli dersin yürütülmesi, öğrenci davranışlarının gözlemlenmesi ve dersin tamamlanması şeklinde bir yol izlenebilir (Yılar, 2015: 55).

Son aşama olan değerlendirmede; öğretmenin genellikle grup değerlendirmesi ve akran değerlendirmesi olmak üzere iki yol izleyebileceği dile getirilmiştir (Yılar, 2015: 57). Grup değerlendirmesinde öğretmen, gruba not verir. Grubun oluşturduğu ürüne ya da gösterdiği performansa göre gruba bir not verdiği için, tüm grup üyeleri sağladıkları katkı düzeyine bakılmaksızın aynı notu alırlar. Akran değerlendirmesinde ise öğretmen, grup üyelerinin birbirlerini, sağladıkları katkı bakımından değerlendirmelerini sağlar (Yılar, 2015: 58).

Bu aşamaların tümünde, öğretmene önemli roller düşmektedir. Öğretmen, öğrencilerin grup çalışmalarını denetlemenin yanı sıra onlara, işbirlikli öğrenme becerilerini kazanmaları konusunda rehberlik eder ve ihtiyaçları doğrultusunda akademik bilgi desteği sağlar. Ayrıca, öğrencilere ürün ortaya koyma sürecinde veya sonrasında dönüt ve destek verir (Gökdağ, 2004: 14). Kısaca ifade etmek gerekirse öğretmene; rehberlik edici, çalışmaları kolaylaştırıcı ve hızlandırıcı, çalışmalara zemin hazırlayıcı ve düzenleyici roller düşmektedir.

İşbirlikli öğrenme yönteminin birçok tekniği bulunmaktadır. Bu teknikler şunlardır: birlikte öğrenme, tartışma grubu - akademik çelişki, öğrenci takımları ve başarı bölümleri, işbirliği-işbirliği, birleştirme (jigsaw) ve türleri, birlikte sorulmuş - birlikte öğrenelim, yuvarlak masa, takım - oyun - turnuva, grup araştırması, buluş, küme (takım) destekli bireyselleştirme, birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon, karşılıklı sorgulama, numaralı başlar bir arada, düşün-çleş-paylaş, bir dakikada makale, webquest (web macerası) destekli işbirlikli öğrenme, ikili denetim tekniği, okuma - yazma - uygulama. Bu çalışmanın teknik temelli yürütülmemesinden dolayı bütün bu tekniklerle ilgili detay verilmeyecektir. İşbirlikli öğrenme yöntemi ile ilgili yapılan bir meta-analiz çalışmasında (Kardaş ve Cemal, 2015), Türkçe eğitimi ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalarda en çok “Birlikte Öğrenme” ve “Birleştirme (Jigsaw) Teknikleri” üzerinde durulduğu ifade edilmiştir. Bu nedenle, bu tekniklerden kısaca bahsedilmesine gerek duyulmuştur.

Birlikte öğrenme tekniği, David Johnson ve Roger Johnson tarafından Minnesota Üniversitesi'nde geliştirilmiş bir tekniktir. Bu teknikte; öğrenciler dört veya beş kişilik heterojen gruplara ayrılır ve belirli bir görevi yaparlar. Gruplar tek bir kâğıt veya rapor sunar ve öğrenciler, grubun ortaya koyduğu üründen dolayı övgü veya ödül alırlar. Bu teknik, öğrenciler grup içerisinde birlikte çalışmaya ve düzenli tartışmalara başlamadan önce bir arada ne kadar iyi hareket ettiklerini belirlemeye dönük takım geliştirme çalışmalarını vurgulamaktadır. Bu tekniğin özellikle yabancı dil öğretiminde; okuma, yazma, konuşma ve kültür konularında uygulanabileceği dile getirilmiştir (Zuo, 2011). Kardaş ve Cemal (2015: 240), bu tekniğin Türkçe öğretiminde yoğun olarak kullanılmasının, işbirlikli öğrenmenin genel özelliklerini taşımasından, kolay uygulanabilir olmasından, dil becerilerini geliştirmeye uygun ve ekonomik olmasından kaynaklanabileceğini ifade etmiştir.

Jigsaw teknikleri, her bir öğrencinin öğretici bir bulmacanın parçalarını oluşturduğu ve Jigsaw gruplarında birleşerek uzmanlaştığı bir işbirlikli öğrenme biçimi olarak kullanılmaktadır. Her öğrenci, öğretici bulmacayı diğer grup üyelerinin olduğu bölümlerinde öğrenir. Tüm öğrenciler, diğer grupların bilgilerini kaynak olarak görüp edinir ve edinilen bilgiler gruplar içinde paylaşılarak bilgiye bir bütün halinde ulaşılır (Aronson ve Patnoe, 1997; akt. Maden, 2011: 902). Jigsaw tekniğinin uygulanmasında, “asıl grupların oluşturulması”, “malzemenin bölünmesi”, “uzman gruplar” ve “uzman grupların asıl gruplara dönüşü” aşamalarının izlenebileceği ifade edilmiştir (Maden, 2011: 903). Jigsaw I tekniğinin, öğrencilere yazılı anlatım becerilerinin kazandırılmasında onların akademik başarılarına olumlu yönde katkı sağladığı ortaya çıkarılmıştır (Maden, 2011).

İşbirlikli öğrenme konusunda yapılan bir meta-analiz çalışmasında, 164 çalışma incelenmiş ve inceleme sonucunda tüm işbirlikli öğrenme tekniklerinin öğrenci başarısına olumlu etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe eğitiminde de özellikle 2000 yılından sonra yapılan çalışmalarda yöntemin, öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve görüşleri üzerine yoğunlaştığı dile getirilmiştir (Kardaş ve Cemal, 2011: 236). Bu yöntemle ilgili Türkçe eğitimi alanında öğretmen veya öğretmen adayı görüşlerine yönelik sınırlı sayıda çalışma olması nedeniyle, böyle bir çalışma yapılması ihtiyacı doğmuştur. Ayrıca yöntemin belirleyicisi ve uygulayıcısının da doğrudan öğretmenler olması nedeniyle, Türkçe öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenmeye yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Buna bağlı olarak araştırmanın problem cümlesi “Türkçe öğretmeni adaylarının işbirlikli öğrenme yöntemine yönelik görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

Problem Cümlesi

Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye yönelik görüşleri nelerdir?

Alt Problemler

1. Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye yönelik görüşleri sınıf değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
2. Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye yönelik görüşleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Bu araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada Türkçe Öğretmenliği 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin işbirlikli öğrenmeye yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Tarama araştırmaları bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin veya ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan çalışmalardır (Büyüköztürk, 2008: 226).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, bir devlet üniversitesine bağlı Eğitim Fakültesi Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bu evrenden uygun

örnekleme yoluyla Türkçe öğretmenliği 3. ve 4. sınıf öğrencileri örneklem olarak belirlenmiştir. İlgili öğrencilerin belirlenmesinde, lisans programında 2. sınıfta okutulan Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi ile 3. sınıfta okutulan Özel Öğretim Yöntemleri derslerini almaları, bu sayede yöntem ve teknikler hakkında bilgi sahibi olmaları etkili olmuştur. Çalışmada yer alan öğrencilerden 50'si kadın, 40'ı erkektir. Bu öğrencilerin 50'si 3. sınıf; 40'ı ise 4. sınıf Türkçe Öğretmenliği bölümü lisans öğrencisidir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak, Öğrenme ve Performans Çalışması Merkezi (Centre for the Study of Learning and Performance) tarafından geliştirilen ve araştırmacılar tarafından bazı maddeleri çıkarılarak Türkçeye uyarlanan 37 maddelik 5'li likert tipinde "İşbirlikli Öğrenme Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekteki maddeler, kesinlikle katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2), kesinlikle katılmıyorum (1) şeklinde kodlanmıştır. Ölçeğin orijinal halinin görev yapmakta olan öğretmenler için hazırlanmış olması ve bu çalışmada öğretmen adaylarına uygulanmasının uygun bulunması nedeniyle, ölçektan 11 madde çıkarılmıştır. Olumsuz maddelerin ters şekilde kodlandığı ölçekten elde edilen puanın yüksekliği, öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye yönelik olumlu görüş sahibi olmalarını ifade etmektedir.

Veri toplama aracı, alanında uzman bir akedemisyen tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve daha sonra başka bir dil uzmanı tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Bu şekilde ölçekte yer alan maddelerin doğru çevrildiğinden emin olunmuştur. Ölçek geçerliğini sağlamak için, Türkçe Eğitimi alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuş ve gelen görüşler doğrultusunda düzenlenmiştir. Buraya kadar olan adımlar, ölçeğin geçerliği için yeterli sayılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla ise, 30 kişilik örneklem dışı gruba ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamadan elde edilen verilerin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.80 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye yönelik görüşlerini ortaya koymak amacıyla yüzde (%), frekans (f), aritmetik ortalama (x), standart sapma (ss); işbirlikli öğrenmeye yönelik görüşlerinin sınıf ve cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğini ortaya koymak amacıyla ise bağımsız gruplar t-testi analizleri yapılmıştır. Sınıf düzeyinin bu çalışmada değişken olarak belirlenmesindeki amaç, yonteme ilişkin görüşlerin yıldan yıla değişip değişmediğini belirlemek ve bu şekilde yonteme ilişkin farkındalığın ne zaman oluşabileceği konusunda fikir sunmaktır. Cinsiyet değişkenine ise, daha sonra yapılacak olan deneysel çalışmalarda örneklemin belirlenmesinde, bu değişkenin bir kriter olarak değerlendirilmesinin gerekliliğini sorgulamak adına çalışmada yer verilmiştir.

BULGULAR

Çalışmanın bu kısmında, problem ve alt problemlere ilişkin bulgular yer almaktadır.

Öğretmen Adaylarının İşbirlikli Öğrenmeye İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenmeye yönelik görüşlerine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenmeye ilgili görüşlerine yönelik bulgular

Madde	N	\bar{X}	Ss	1		2		3		4		5	
				f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
M1	90	4,15	,97	38	42,2	36	40,0	12	13,3			4	4,4
M2	90	3,25	,80	1	1,1	14	15,6	39	43,3	33	36,7	3	3,3
M3	90	3,71	,88	17	18,9	39	43,3	25	27,8	9	10,0		
M4	90	3,28	1,26	17	18,9	31	34,4	9	10,0	27	30,0	6	6,7
M5	90	3,17	,88	4	4,4	14	15,6	36	40,0	34	37,8	2	2,2
M6	90	3,85	1,01	26	28,9	38	42,2	14	15,6	11	12,2	1	1,1
M7	90	2,87	1,20	5	5,6	32	35,6	13	14,4	27	30,0	13	14,4

M8	90	3,81	,94	2	2,2	6	6,7	20	22,2	41	45,6	21	23,3
M9	90	2,64	1,11	5	5,6	17	18,9	22	24,4	33	36,7	13	14,4
M10	90	3,00	1,18	12	13,3	21	23,3	18	20,0	33	36,7	6	6,7
M11	90	3,20	1,06	10	11,1	26	28,9	31	34,4	18	20,0	5	5,6
M12	90	3,55	1,05	4	4,4	11	12,2	21	23,3	39	43,3	15	16,7
M13	90	2,51	1,16	5	5,6	17	18,9	14	15,6	37	41,1	17	18,9
M14	90	3,43	1,15	16	17,8	35	38,9	15	16,7	20	22,2	4	4,4
M15	90	4,08	,91	2	2,2	4	4,4	10	11,1	42	46,7	32	35,6
M16	90	4,16	,96	2	2,2	5	5,6	8	8,9	36	40,0	39	43,3
M17	90	3,03	1,21	10	11,1	25	27,8	25	27,8	18	20,0	12	13,3
M18	90	3,33	1,15	18	20,0	20	22,2	31	34,4	16	17,8	5	5,6
M19	90	2,85	,96	4	4,4	20	22,2	29	32,2	33	36,7	4	44,4
M20	90	3,35	1,17	14	15,6	33	36,7	22	24,4	13	14,4	8	8,9
M21	90	4,16	,82	2	2,2	2	2,2	6	6,7	49	54,4	31	34,4
M22	90	3,45	,97	6	6,7	5	5,6	29	32,2	42	46,7	8	8,9
M23	90	4,26	,71	1	1,1			8	8,9	46	51,1	35	38,9
M24	90	3,30	1,01	9	10,0	33	36,7	27	30,0	18	20,0	3	3,3
M25	90	2,85	1,01	5	5,6	17	18,9	36	40,0	24	26,7	8	8,9
M26	90	4,20	,87	3	3,3	1	1,1	6	6,7	45	50,0	35	38,9
M27	90	4,01	,96	30	33,3	41	45,6	11	12,2	6	6,7	2	2,2
M28	90	2,60	1,02	3	3,3	19	21,1	15	16,7	45	50,0	8	8,9
M29	90	3,91	1,03	3	3,3	9	10,0	7	7,8	45	50,0	26	28,9
M30	90	4,07	,85	28	31,1	47	52,2	11	12,2	2	2,2	2	2,2
M31	90	2,74	1,02	5	5,6	15	16,7	30	33,3	32	35,6	8	8,9
M32	90	3,92	,96	4	4,4	3	3,3	12	13,3	48	53,3	23	25,6
M33	90	3,36	1,05	12	13,3	32	35,6	27	30,0	15	16,7	4	4,4
M34	90	3,83	1,09	29	32,2	33	36,7	14	15,6	12	13,3	2	2,2
M35	90	3,32	1,02	11	12,2	31	34,4	26	28,9	20	22,2	2	2,2
M36	90	2,91	,96	4	4,4	21	23,3	33	36,7	27	30,0	5	5,6
M37	90	2,90	1,08	10	11,1	20	22,2	36	40,0	17	18,9	7	7,8

Tablo 1'e göre; Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin hiçbirinin işaretlenmediği maddeler: "kararsızım" seçeneği ile madde 23, "katılıyorum" seçeneği ile madde 1 ve "kesinlikle katılıyorum" seçeneği ile madde 3'tür. Bununla birlikte öğrencilerin % 42,2'sinin "kesinlikle katılıyorum" seçeneğini işaretledikleri madde numarası 1; % 52,2'sinin "katılıyorum" seçeneğini işaretledikleri madde numarası 30; % 43,3'ünün "kararsızım" seçeneğini işaretledikleri madde numarası 2; % 54,4'ünün "katılmıyorum" seçeneğini işaretledikleri madde numarası 21 ve % 44,4'ünün "kesinlikle katılmıyorum" seçeneğini işaretledikleri madde numarası 19'dur.

Türkçe Öğretmeni adaylarının işbirlikli öğrenmeye ilgili görüşlerine yönelik sınıf değişkeninin anlamlılık düzeyine ilişkin bulgular

Türkçe Öğretmeni adaylarının işbirlikli öğrenmeye ilgili görüşlerine yönelik sınıf değişkeninin anlamlılık düzeyine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2. Sınıf değişkeni bakımından öğretmen adaylarının yöntemle ilgili görüşlerine ilişkin bulgular

İşbirlikli Öğrenme	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	t	df	p
Toplam	3.Sınıf	50	1,28	11,46	1,04	88	,30
	4.Sınıf	40	1,25	16,84			

Tablo 2'ye göre; Türkçe Öğretmeni adaylarının işbirlikli öğrenmeyle ilgili görüşlerine yönelik sınıf değişkeni anlamlı bir fark göstermemektedir [F (2-90)=-,1,04 p<0.05].

Türkçe Öğretmeni adaylarının işbirlikli öğrenmeyle ilgili görüşlerine yönelik cinsiyet değişkeninin anlamlılık düzeyine ilişkin bulgular

Türkçe Öğretmeni adaylarının işbirlikli öğrenmeyle ilgili görüşlerine yönelik cinsiyet değişkeninin anlamlılık düzeyine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3. Cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adaylarının yöntemle ilgili görüşlerine ilişkin bulgular

İşbirlikli Öğrenme	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	df	p
Toplam	Kadın	50	1,26	14,1	-,22	88	,82
	Erkek	40	1,27	14,2			

Tablo 3'te görüldüğü üzere; Türkçe Öğretmeni adaylarının işbirlikli öğrenmeyle ilgili görüşlerine yönelik cinsiyet değişkeni anlamlı bir fark göstermemektedir [F (2-102)= -,22 p<0.05].

SONUÇ VE TARTIŞMA

Verilerin analizi neticesinde elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; “İşbirlikli öğrenmeyi kullanırsam, öğrenciler konuya ilgisiz davranırlar” maddesi (madde 1) için, öğretmen adaylarının %42,2’si “kesinlikle katılmıyorum”, %40’ı da “katılmıyorum” seçeneğini işaretleyerek, işbirlikli öğrenme yönteminin sınıf ortamında uygulanmasının öğrencileri konuya ilgisiz bırakmayacağını düşündüklerini göstermiştir. Zuo da (2011) çalışmasında, işbirlikli öğrenmenin öğrencileri sürekli aktif kıldığını, sadece kendi öğrenmelerinden değil gruptaki diğer üyelerin de öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağladığını ve böylece onların konuya olan ilgilerini devamlı kıldığını belirtmiştir. Bununla birlikte, Vega ve Hederich (2015) çalışmalarında işbirlikli öğrenme yönteminin takım halinde öğrenmeyi sağladığını, öğrencilerin motivasyonlarını ve ilgilerini artırdığını ve hedeflerine ulaşmak için farklı kişilerarası ilişkiler geliştirdiklerini ortaya koymuştur.

“İşbirlikli öğrenmeyi, başarılı bir şekilde uygulayabilecek kadar iyi biliyorum” maddesi (madde 2) için, öğretmen adaylarının %43,3’ü “kararsızım”, %36,7’si “katılıyorum”, %3,3’ü ise “kesinlikle katılıyorum” seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu durum, öğretmen adaylarının neredeyse yarısının, işbirlikli öğrenmeyi sınıf ortamında uygulamak için yeterli olup olmadıkları konusunda kararsız kaldıklarını ortaya çıkarmıştır. Dikel’de (2012) Fen ve Teknoloji dersi öğretmenleriyle yaptığı araştırmada, onların işbirlikli öğrenme yöntemi konusunda yeterince bilgi sahibi olmadığını ve bu nedenle onu sınıflarında uygulamaktan çekindiklerini ifade etmiştir. Akar’ın (2012) çalışması da bu çalışma ve Dikel’in (2012) çalışmasıyla paralellik göstermektedir.

“İşbirlikli öğrenmeyi uygulamanın maliyeti yüksektir” maddesi için (madde 3) öğretmen adaylarının %18,9’u “kesinlikle katılmıyorum”, %43,3’ü de “katılmıyorum” seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, işbirlikli öğrenme yöntemini uygulamanın maliyetinin yüksek olmadığını, yani yöntemin ekonomik olduğunu dile getirmiştir. İşbirlikli öğrenme yönteminin sınıf ortamında kullanılmasının, kullanılacak materyal seçeneğinin çoğunluğu ve özellikle Türkçe eğitiminde en değerli töz olan metinlerin kullanılabilirliği açısından ekonomik olduğu söylenebilir. Ancak, zaman bakımından değerlendirildiğinde çok ekonomik bir yöntem olmadığını ifade etmek mümkündür.

“Rekabet, öğrencileri gerçek hayata hazırlayan en iyi yöntemdir” maddesi (madde 4) için ise, öğretmen adaylarının %18,9’u “kesinlikle katılmıyorum”, %34,4’ü de “katılmıyorum” seçeneğini işaretlemişlerdir. Yine öğretmen adaylarının bu maddede %30’u “katılıyorum”, %6,7’si ise “kesinlikle katılıyorum” seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, rekabetin öğrencileri hayata hazırlamada iyi bir yöntem olmadığını belirtmiştir. Vega ve Hederich de (2015) rekabetçi öğrenmede, sadece birkaç öğrencinin öğrenebildiğini, bu nedenle başarısız öğrenciler de özgüven sorunu yaşanabildiğini ve öğrencilerin başarılarını başkalarının başarısızlıklarına odakladıklarını öne sürmüştür. Onların da rekabetçi öğrenmenin iyi bir yöntem olmadığını dile getirmeleri, bu maddeye bir dayanak teşkil etmektedir. Zuo’nun (2011) çalışması da, rekabetçi öğrenme ortamında öğrencilerin ihmal edilmesini ve onların sıklıkla kaygılanmalarını gerekçe göstererek bu görüşü desteklemiştir. Benzer şekilde, Ahour ve Haradasht (2014) çalışmalarında bu görüşü savunmuşlardır.

Sonuç olarak, bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının işbirlikli öğrenmeye yönelik yeterince bilgi sahibi olmadıkları ama yöntemi uygulama konusunda istekli oldukları anlaşılmıştır. Üniversitelerin eğitim fakültelerinde, özellikle Türkçe Öğretmenliği alanında, öğrenim gören öğrencilerin, öğretim ilke ve yöntemleri ile ilgili derslerine giren öğretim elemanlarının yöntem hakkında daha detaylı bilgi vermeleri, uygulama aşamalarını anlatmaları/göstermeleri ve yöntemin avantajları konusunda onları bilgilendirmeleri önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Ahour, Touran ve Haradasht, P. Nourzad. (2014). The Comparative Effect of Using Competitive and Cooperative Learning on the Reading Comprehension of Introvert and Extrovert EFL Learners. *Advances in Language and Literary Studies*. 5 (4). s: 206-215.
- Akar, Muhammed Said. (2012). Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin İşbirlikli Öğrenme Modeli Hakkında Bilgilendirilmesi, Bu Modelin Sınıfta Uygulamaları ve Elde Edilen Sonuçların Değerlendirilmesi: Kars İl Örneği. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Akbulut, Gökçe. (2013). 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemi (Birlikte Öğrenme ve Takım Destekli Bireyselleştirme Teknikleri) Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Sıtkı Koçma Üniversitesi, Muğla.
- Beersma, B., Hollenbeck, J. R., Humphrey, S. E., Moon, H., Conlon, D. E., Ilgen, D. R. (2003). Cooperation, Competition, and Team Performance: Toward a Contingency Approach. *Academy of Management Journal*. 46/5. s. 572-590.
- Büyüköztürk, Şener, Çakmak, Ebru Kılıç, Akgün, Özcan Erkan, Karadeniz, Şirin, Demirel Funda. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Deustch, M., Coleman, P. T., & Marcus, E. C., (2006). *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dikel, Samih. (2012). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin İşbirlikli Öğrenme Modeli Hakkında Bilgilendirilmesi, Bu Yöntemi Sınıfta Uygulamaları ve Elde Edilen Sonuçların Değerlendirilmesi: Erzurum İl Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi: Erzurum.
- Dyson, Ben. (2002). The Implementation of Cooperative Learning in an Elementary Physical Education Program. *Journal of Teaching in Physical Education*. 22. s. 69-85.
- Gökdağ, Meltem. (2004). Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme, Öğrenme Stilleri, Akademik Başarı ve Cinsiyet İlişkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi: İzmir.
- Güven, Elif. (2011). Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı Sınıflarda İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi Üzerindeki Etkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi: Ankara.

- Johnson, David W., Johnson, Roger T. and Stanne, Mary Beth. (2000). Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis. <http://www.researchgate.net/publication/220040324>. Erişim Tarihi: 21.11.2015
- Kara, N. Salman, Bicen, Ayla. ve Uzunboylu, Hüseyin. (2009). Felsefe Grubu Öğretmenlerinin İşbirlikli Öğrenmeye Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. KKTC Milli Eğitim Dergisi. 3. s: 41-56
- Karadeniz, Yusuf. (2012). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin İşbirlikli Öğrenme Modeli Hakkında Bilgilendirilmesi, Bu Yöntemi Sınıfta Uygulamaları ve Elde Edilen Sonuçların Değerlendirilmesi: Iğdır İl Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi: Erzurum.
- Kardaş, M. Nuri ve Cemal, Seda. (2015). İş Birlikli Öğrenme Tekniklerinin Türkçe Öğretiminde Başarı, Tutum Ve Uygulamalara Yönelik Öğrenci Görüşleriyle İlişkisi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 12 / 30. s: 231-250.
- Kocabaş, Ayfer. (1995). İşbirlikli Öğrenmenin Blokflüt Öğretimi ve Öğrenme Stratejileri Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi: İzmir.
- Maden, Sedat. (2011). Jigsaw I Tekniğinin Yazılı Anlatım Becerisi Akademik Başarısına Etkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 11(2). s: 901-917.
- Saban, Ahmet. (2002). Öğrenme Öğretme Süreci. Nobel Yayınları: Ankara.
- Tok, Şükran. (2008). İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemlerinden İkili Denetim Tekniğinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi. İlköğretim Online. 7(3). s: 748-757.
- Vega, Mery Luz ve Hederich, Christian. (2015). The Impact of a Cooperative Learning Program on the Academic Achievement in Mathematics and Language in Fourth Grade Students and its Relation to Cognitive Style. New Approaches in Educational Research. 4 (2). 84-90.
- Yılar, Murat Bayram. (2015). Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Demokratik Tutumlarına ve Sosyal Becerilerine Etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi: Erzurum.
- Yıldız, Nazlı. (2001). "İşbirlikli Öğrenme" Yönteminin İlköğretim 7. Sınıf Matematik Öğretiminde Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi.
- Yönez, Hâle. (2012). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Dersinde Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına ve Temel Dil Becerilerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi: Ankara.
- Zuo, Wenjing. (2011). The Effects of Cooperative Learning on Improving College Students' Reading Comprehension. Theory and Practice in Language Studies. 1 / 8. s: 986-989