

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ- EĞİTİM PROGRAMLARI
VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

132684

**KARTAL MESLEKİ EĞİTİM MERKEZİ BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNE
YÖNELİK, İLK YARDIM ÜNİTESİ İÇİN, İŞBİRLİĞİNE DAYALI
YÖNTEM İLE DÜZENLENEN EĞİTİM DURUMUNUN
ÖĞRENCİLER ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

132684

(BİRLEŞTİRME II TEKNİĞİ)

Yüksek Lisans Tezi
Süleyman AVCI

Yrd. Doç. Dr. Seval FER
Tez Danışmanı

İstanbul-2003

**T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ**

ÖZET

Ülkemizde ve diğer ülkelerde işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi konusunda çok fazla, bu yöntemin birleştirme II tekniğinin öğrenciler üzerindeki etkisini saptamaya yönelik ise az araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda çoğunlukla ilköğretim, lise ve üniversite öğrencileri üzerinde çalışılmıştır. Örgün eğitimden uzaklaşıp çalışma hayatına atılan çocuklar üzerinde yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma, söz konusu eksikliği gidermek üzere gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın amacı, kanamalarda ilkyardım ünitesi için uygulanan birleştirme II tekniği ile düzenlenen eğitim durumunun Kartal Mesleki Eğitim Merkezi birinci sınıf öğrencileri üzerindeki etkisinin belirlenmesidir.

Araştırmada nitel ve nicel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi altında yer alan tekniklerden ise “örnek olay” araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma grubunu, Kartal Mesleki Eğitim Merkezi Tesviye Bölümü birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Sınıfta toplam 34 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen günlük plan sınıf ortamında gerçekleştirilmiş, öğrencilere ön-test ve son-test uygulanmış, uygulama süreci iki gözlemci tarafından izlenerek kayıt altına alınmış, uygulama sonrasında araştırma grubundan sekiz öğrenci ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Görüşme ve gözlemle elde edilen veriler, yapılandırılmış raporlama yöntemiyle analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, ön-test ve son-test ile elde edilen veriler, bağımlı gruplar t testi ile analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Birleştirme II tekniği ön hazırlığının öğrenciler üzerinde olumlu etkisi vardır, hipotezini test etmek için elde edilen veriler, okuma materyalinin hazırlanması ve grupların oluşturulmasında sorunlar yaşandığını göstermektedir. Bu sorunlar, okuma materyalinde resim, karikatür gibi görsel öğelerin azlığından ve aynı gruplarda toplanan ve motivasyon bozucu davranışlarda bulunan öğrencilerin varlığından kaynaklanmaktadır. Okuma materyali ile ilgili, öğrencilerin üçü sorun olduğunu bildirirken, ikisi sorun olmadığını bildirmiştir. Okuma materyaline ilişkin bulgular, “birleştirme II tekniği ön hazırlığının öğrenciler üzerinde olumlu etkisi vardır” hipotezini, bu konuda görüş bildiren iki öğrencinin olumlu ifadesi ile desteklerken, üç

öğrencinin olumsuz ifadesi ile desteklememektedir. Ayrıca, grupların oluşturulması ile ilgili bulgular da hipotezi desteklememektedir.

Birleştirme II tekniği grup çalışmasının öğrenciler üzerinde olumlu etkisi vardır, hipotezine aranan yanıtlar sonunda elde edilen verilerden, birleştirme II tekniğinin öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin, yeni öğrendikleriyle, geçmişte yaptıkları ilkyardım yanlışlarının farkına varmaları, öğrendiklerini açıklamaları ve son-testte, ön-teste göre anlamlı derecede başarı elde etmeleri, bu olumlu etkiyi ortaya koymaktadır. Görüşme ve gözlem bulgularından, birleştirme II tekniğinin öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırdığı, öğrenciler arasında arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiği sonucuna varılabilir. Birleştirme II tekniğinin süreçlerinden olan okuma ve grup içi öğretimin öğrenciler tarafından sevildiği, işbirliğinin koşullarından olan olumlu bağlılığın grup çalışmaları sırasında öğrencilerin çoğunda geliştiği sonucuna varılabilir. Öğrenciler, genel olarak öğretmenin yaklaşımını olumlu bulurken, bazı öğrenciler sınıf yönetiminde benimsenen demokratik tutumun sınıf düzeninin bozulmasına yol açtığını ifade etmiştir. Grup çalışmaları sırasında bazı öğrencilerin etrafı rahatsız etmesi, bazı öğrencilerin de çalışmak istememesi diğer öğrenciler tarafından olumsuz karşılanmıştır. Bulgular, birleştirme II tekniği grup çalışmasının öğrenciler üzerinde olumlu etkisi vardır hipotezini desteklemektedir.

Değerlendirmenin öğrenciler üzerinde olumlu etkisi vardır, hipotezine aranan yanıtlardan elde edilen verilere göre, öğrencilerin çoğunluğu, grup değerlendirmesi tekniğiyle haklarının yendiğini düşünmektedir. Verilere dayalı olarak, başarılı olan gruplara ödül verilmesinin, öğrenciler üzerinde çalışma motivasyonunu artırıcı etki yaptığı sonucuna varılabilir. Araştırmanın üçüncü hipotezine ilişkin bulgular, “değerlendirmenin öğrenciler üzerinde olumlu etkisi vardır” hipotezini ödül uygulaması açısından desteklemekte, buna karşın değerlendirme tekniği açısından desteklememektedir.

Birleştirme II tekniği uygulamasının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkisi var mıdır araştırma sorusuna ilişkin bulgulara göre, öğrencilerin son-testte aldıkları puanlar, ön-testte aldıkları puanlara göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ($p<0.05$). Bu başarıya bakarak, birleştirme II tekniğinin, öğrencilerin akademik başarılarını üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Birleştirme II tekniğinin, çeşitli nedenlerle örgün eğitimden ayrılarak çalışma hayatına başlayan çocuklar üzerinde genel olarak olumlu etkisinin olduğu söylenebilir. Çünkü tekniğin uygulanması sırasında yaşanan sorunlar, uygulayıcıların çabası ile çözümlenecek türdedir. Sonuç olarak, birleştirme II tekniğinin çalışan çocuklar için uygun olduğu ve sorun yaşanan durumların yeniden dzenlenmesiyle alışan çocukların eğitiminde kullanılabileceği sonucuna ulaşılabilir.



ABSTRACT

There are not many studies conducted on cooperative learning administration neither in our country nor all around the world. Moreover, there is almost no research on jigsaw II technique, one the techniques of cooperative learning administration, and its effects on learners. The subjects of these studies have been mostly primary school, high school and university students. On the other hand, no research has been carried out investigating kids leaving formal education and starting working for living.

The purpose of this research is to examine the effects of educational situation designed by jigsaw II technique for the lesson “the first aid in bleeding cases” on the learners at first grade at Kartal Vocational Training Center.

In this research, qualitative and quantitative research methods are employed. “Case study” technique which is one of the techniques of qualitative is used. The subjects of the study are first grade students from Kartal Vocational Training Center Moulding Department. The course plan has been developed and applied in the classroom by the researcher; a pretest and a posttest have been given to the students; the process has been monitored and recorded by two observers; following the application focus group interview has been conducted with 8 students from study subjects. The data gathered from observation and interview has analyzed and interpreted by the structured report technique. With respect to the quantitative analyze, the data gathered from pretest and posttest has been scrutinized and interpreted by t-test.

The data gathered to test the hypothesis that the preparation for jigsaw II technique has a positive effect on the students demonstrated that there has been difficulty in preparing reading material and forming groups. These problems are the insufficient pictures, comics, and visual aids in reading material and the lack of motivation owing to the presence of misbehaving students. During the interview two students supported hypothesis whereas three others did not. The findings about forming of the groups did not support the hypothesis, either.

From the data gathered through this study proved the jigsaw II technique to have a positive effect on the students and to facilitate the students’ learning and improve

friendship among them. It can also be assumed through this study that cooperation and interdependency among group.

The teacher's approach generally found positive though some students said that the democratically-oriented attitude of the teacher was spoiling the harmony. Several students complained about their friends who don't want to study and bother themselves. Most of the students claimed the group evaluation technique cheating themselves of their rights. Rewarding seems to enhance the motivation.

Post-test scores are significantly higher than pre-test scores ($p < 0.05$). So it can be concluded that jigsaw II technique is useful in achieving the learning objectives on kids leaving formal education and starting working for living and the emerging problems can be solved by researcher's advanced research and practice.



İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	ix
ÖNSÖZ.....	x
 BÖLÜM I.	
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Araştırmanın Önemi.....	72
Araştırma.....	73
Amacı.....	
Araştırma.....	73
Hipotezleri.....	
Sayıtlar	73
Sınırlılıklar.....	73
Tanımlar	74
Kısaltmalar.....	75
 BÖLÜM II.	
YÖNTEM.....	76
Araştırma Modeli	76
Araştırmanın Yürütüldüğü Grup.....	77
Verilerin Toplanması.....	82
Verilerin Analizi.....	90
 BÖLÜM III.	
BULGULAR VE YORUM.....	94
Araştırma Hipotezi 1. Birleştirme II Tekniği Ön Hazırlığının Öğrenciler Üzerinde Olumlu Etkisi Vardır.....	94
Araştırma Hipotezi 2. : Birleştirme II Tekniği Grup Çalışmasının Öğrenciler Üzerinde Olumlu Etkisi Vardır.....	97
Araştırma Hipotezi 3. : Değerlendirmenin öğrenciler üzerinde olumlu etkisi vardır?.....	128
Araştırma Sorusu 1. : Birleştirme II Tekniği Uygulamasının Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerinde Etkisi Var mıdır?.....	133
 BÖLÜM IV.	
SONUÇ VE	137
ÖNERİLER.....	
Sonuç.....	137
Öneriler.....	139
KAYNAKÇA.....	141

EKLER.....	152
EK-1 Kazanımlar.....	153
EK-2 Belirtke Tablosu.....	154
EK-3 Ders Planı.....	155
EK-4 Grup ve Grup Başkanı Listesi.....	165
EK-5 Grup Konu Listesi.....	185
EK-6 Okuma Materyali.....	167
EK-7 Uzmanlık Soruları.....	182
EK-8 Ön-Test /Son-Test.....	184
EK-9 Ön Test Deneme Formunun Madde Güçlük ve Ayırcılık Gücü Sonuçları.....	187
EK-10 Kişisel Bilgi Formu.....	188
EK-11 Gözlem Formu.....	189
EK-12 Görüşme Bulguları.....	191
EK-13 Gözlem Bulguları.....	220



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo		Sayfa
1.1	Yaş Grubu ve Cinsiyete Göre Çalışan Çocuklar	9
1.2	Ekonomik İşlerde Çalışanların Dağılımı	10
1.3	1999-2000 Eğitim-Öğretim Yılında Çıraklık Eğitim Merkezlerinde Eğitim Gören Aday Çırak, Çırak, ve Kalfaların En Çok Tercih Edilen Meslek Dallarına Göre Dağılımı	12
1.4	İDÖ ve KÖ'nün farklılıkları	27
1.5	İşbirliğine Dayalı Öğrenme Teknikleri	30
1.6	İşbirliğine Dayalı Öğrenme Tekniklerinde hazırlanması Gereken Materyaller	45
2.1	Kartal Mesleki Eğitim Merkezi Bölümlere Göre Öğrenci Sayısı	79
2.2	Araştırmaya katılan öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumu ve mesleklerinin sıklık dağılımı	80
2.3	Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin aylık geliri ile kendilerinin eğitim durumları ve okuldan ayrılarak iş yaşamına atılma nedenlerinin sıklık dağılımı	81
3.1	Birleştirme II' de Okuma ve Grup İçi Öğretim Temasına İlişkin Gözlem Verileri	100
3.2	Grup Çalışmalarında Öğretmen ve Öğrenci Arası Etkileşime İlişkin Gözlem Verileri	106
3.3	Grup Çalışmalarında Sınıfta Yaşanan Sorunlara Öğretmenin Müdahalesi Alt Temasına İlişkin Gözlem Verileri	109
3.4	Birleştirme II Grup Çalışmaları Sırasında Yaşanan Sorunlar	112
3.5	Birleştirme II Grup Çalışmaları Sırasında Oluşturulan Beş İşbirliği Grubuna İlişkin Gözlem Verileri	115
3.6	Başarılı Olan Gruplara Ödül Verilmesi Alt Temasına İlişkin Gözlem Verileri	132
3.7	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin, Ön-Test, Son-Test Puanları ve Bu İki Puan Arasındaki Farkın Dağılımı	134
3.8	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması	135
3.9	Beş İşbirliği Grubunun Fark Puanlarının Ortalamaları	135

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil		Sayfa
2.1	Yapılandırılmış raporlama süreci	91



ÖNSÖZ

Bu araştırmada, Kartal Mesleki Eğitim Merkezi birinci sınıf öğrencilerine yönelik, ilkyardıı ünitesi için, işbirliğine dayalı yöntem ile düzenlenen eğitim durumunun öğrenciler üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Öncelikle, bu araştırmanın tüm aşamalarında, benden desteğini esirgemeyen tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Seval Fer'e teşekkürlerimi bir borç bilirim. Bununla birlikte, araştırma grubunun ayarlanması ve verilerin elde edilmesi aşamalarında bana destek olana, M.Ü. Sağlık Eğitim Fakóltesi öğretim üyelerinden hocam Yrd. Doç. Dr. Nezih Varol'a, araştırmanın uygulanması aşamasında yardımcı olan Kartal Mesleki Eğitim Merkezi, müdür yardımcısı Hasan Kara ve diğer okul yöneticileri ve öğretmenlerine, görüşme verilerinin elde edilmesinde yardımcı olan M.Ü. Sağlık Eğitim Fakóltesi araştırma görevlilerinden Gül Özsan'a, gözlem verilerinin elde edilmesinde yardımcı olan Sema Korkmaz'a ve M.Ü. Sağlık Eğitim Fakóltesi araştırma görevlilerinden Orhan Zengin, Pendik Mesleki Eğitim Merkezi okul yöneticilerine teşekkür ederim. Araştırma süresince benden manevi desteğini esirgemeyen Mine Ulutatar'a da teşekkür ederim.

Ayrıca, bu aşamaya gelmemde beni destekleyen, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı öğretim üyelerinden hocam, Prof. Dr. Münire Erden'e, Dr. Sema Karakelle'ye teşekkür ederim.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırma problemine, ilgili araştırmalara ve araştırma amacına yer verilmiştir. Araştırma problemi üç ana başlık altında yer almıştır. Bu başlıklar, çalışan çocuklar, ilkyardım bilgisi ve işbirliğine dayalı öğrenmedir. İlgili araştırmalar başlığı altında ise Türkiye’de ve diğer ülkelerde yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Problem

Türkiye’de çocukların çalışması sosyal bir problem olmaya devam etmektedir. Toplumumuzda çocukların çalışma hayatında yer alması, bu biçimde meslek öğrenmeleri nedeniyle normal karşılanmaya devam edilmektedir. Çocuk işçiliğinin, ülkemizin, sosyal ve ekonomik sorunları ile Milli Eğitim Bakanlığı’nın yanlış uygulamaları nedeniyle özellikle günümüzde ve kısa vadede çözülemeyeceği bir gerçektir. Çocuk işçiliğinin kısa vadede sonlandırılmaması, bu yöndeki çalışmaları, çalışan çocuklarda çalışma ortamından doğan risklerin azaltılması veya ortadan kaldırılması faaliyetlerine yöneltmiştir. Bu faaliyetlerin odak noktası, çalışan çocukların çalışma ortamında fiziksel ve ruhsal sağlıkları olumsuz yönde etkileyen durumları azaltmaya yöneliktir. Çalışan çocuklar da ortaya çıkan sorunların azaltılmasına yönelik olarak yürütülebilecek en önemli çalışmalardan birisi de sağlık eğitimidir. Sağlık eğitimi ile sağlık sorunlarının ortaya çıkmasını önlemeye yönelik tedbirler, sorun ortaya çıktıktan sonra yapılacak doğru uygulamalar öğretilmektedir. Sağlık eğitiminin genel amacı sağlığın geliştirilmesidir. Sağlık eğitimi kapsamında verilen eğitimlerden birisi de ilkyardımıdır (Tabak, 2000, s.18). Türkiye genelinde yapılan bir araştırmada çalışan çocukların yüzde 51’i son bir yıl içerisinde bir iş kazasına maruz kalmıştır, bu kazalardan yüzde 8’i yataklı tedavi gerektirecek derecede ağır geçirilmiştir (MEB, İLO, 1997). Buradan da anlaşılacağı gibi çalışan çocuklar işyerlerinde sürekli olarak kaza riski ile karşı karşıyadır. Bir kaza anında, hayat kurtarılması, ikincil kazaların önlenmesi ve kazazedeye yapılan yanlış müdahaleler sonucu oluşacak olan kalıcı sorunların ortaya çıkmasının önlenmesi ancak bilinçli yapılan ilkyardım müdahaleleri ile mümkün olacaktır. Bu nedenle çalışan çocuklara ilkyardım eğitimi verilmesi, onların

sağlıklarının desteklenmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Emiroğlu, 2001 ss.23-27). İlk yardım eğitiminin tüm ÇÇ'ye ulaşılması açısından, onların toplu olarak bulunduğu tek yer olan Mesleki Eğitim Merkezleri'nde verilmesi gerekir.

Örgün eğitim ortamından uzaklaşmış olan çalışan çocuklar Mesleki Eğitim Merkezlerine teorik eğitimleri için haftada 1 gün gelmektedirler. Bu öğrencilere verilecek eğitimin ilgilerini çekmesi öğrenme ortamına aktif katılımlarının sağlanması gerekir. Geleneksel öğretim yöntemi ile özellikle sağlık bilgisi gibi önemi anlaşılmayan bir konunun öğretilmesinde zorluk çekilecektir. Bu nedenle öğretimin etkili olması ve ilgi çekmesi için, öğrencilerin öğrenme-öğretme ortamında etkin katılım sağladıkları ve öğrencilerin merkezde oldukları öğretim yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir. İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrenciyi merkeze alan, öğrencinin öğretim ortamında etkin katılımının sağlandığı bir yöntemdir. İşbirliğine dayalı öğrenmenin çalışan çocuklar üzerinde sağladığı bilişsel katkıya ek olarak sosyal ve psikolojik katkıları da olacaktır. Çalışan çocuklar, haftada sadece bir gün birbirlerini görmektedir, bu nedenle sınıf arkadaşlıkları oluşmamakta ve insanlarla etkili iletişim kurma, yardımlaşma, empati kurma, kendine güvenin gelişmesi gibi örgün eğitim ortamlarında gelişen özellikler gelişmemektedir. Özellikle, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile bu özelliklerin hızlı bir şekilde gelişir. İşbirliğine dayalı öğrenme ülkemiz için yeni sayılabilecek bir yöntemdir. Bu nedenle, farklı gruplara ve farklı konulara uygunluğunun araştırılması gerekmektedir. Ülkemizde kısıtlı olan çalışmaların tamamı örgün eğitim de öğrenim gören öğrenciler üzerindedir. Bu nedenle yöntemin çalışan çocuklar gibi özel gruplara uygunluğunun araştırılması gerekir.

Araştırma problemi; aşağıda çalışan çocuk, ilkyardım bilgisi ve işbirliğine dayalı öğrenme başlıkları altında incelenmiştir.

1.Çalışan Çocuk

Bu başlık altında, çalışan çocuk kavramı, uluslar arası alanda çalışan çocuklarla ilgili yasal düzenlemeler, Türkiye'de çalışan çocuklarla ilgili yasal düzenlemeler, Türkiye'de çalışan çocuklar, sayılarla çalışan çocuklara, Türkiye'de çalışan çocukların eğitimi alt başlıkları yer almaktadır.

1.1.Çalışan Çocuk Kavramı

Çocukluk, yaşamın değişmez ve önemli dönemlerinden birisidir. Geçmişten günümüze çocuk kavramında birçok değişiklik meydana gelmiştir. Çocukluk bilincinin olmadığı yani çocuğun yetişkinin bir minyatürü olarak kabul edildiği dönemden günümüzdeki hukuksal, toplumsal ve eğitsel kurumlar tarafından hakları korunan bir çocukluk kavramına geçiş, yüzyıllar süren bir iyileşme süreci sonunda gerçekleşmiştir. Günümüzde çocukluğun hangi yaşlar arasını kapsadığı bilim dallarına göre farklılık göstermektedir. Bu nedenle çocuğun genel kabul gören bir tanımını yapmak mümkün değildir. Gelişim uzmanlarına göre iki yaşından ergenlik çağına kadar olan döneme çocukluk dönemi denilmektedir (Erden, Akman, 1996, s.37). Bu tanım ülkeden ülkeye değişmektedir; çünkü farklı ülkelerde ergenliğe giriş farklı yaşlarda olmaktadır. Çocukluk yaşının belirlenmesinde toplumsal algı da belirleyici olmaktadır. Çocuğun korunması ve eğitimi için gerekli olduğu düşünülen süre uzadıkça çocuk olarak belirlenen süre de artış göstermektedir. Çocukluk devresi iki yaşından itibaren başlamaktadır. Bu konuda genelde fikir birliği olduğu halde çocukluğun bitişi konusunda farklı tanımlamalar bulunmaktadır. Türk Ceza Kanunu, 18 yaşından küçükler için çocuk suçlu tanımını kullanmaktadır. Almanya’da uygulanan “Genç İşçileri Koruma Yasasına” göre ise 14 yaşını doldurmamış olanlar çocuk olarak kabul edilmektedir. Çocuğun en açık tanımı “Çocuk Haklarına Dair Sözleşme” de yapılmaktadır. Bu sözleşmeye göre 18 yaş altında olan herkes çocuk olarak kabul edilmektedir. Bu sözleşme ilkeleri ülkemiz tarafından da kabul edilmiştir (Alper, 1994, ss.62-64; Akyüz, 2001).

Alper (1994, s.64) tarafından çalışan çocuk (ÇÇ), çocuk olarak kabul edilen yaş sınırı içerisinde bulunan, sektör ve statüsüne bakılmaksızın fikri veya bedeni emek harcayan herkes şeklinde tanımlanmaktadır. Çalışma hayatına göre ÇÇ’un tanımlanmasında iki yaklaşım vardır. Bunlardan birincisine göre kanunlarla yasaklanmış olan yaş sınırı altında çalışma hayatında yer alan çocuklar çalışan çocuk olarak kabul edilmektedir. Diğer yaklaşımda ise tanımda da belirtildiği gibi çocuk yaşta olan ve çalışan herkes çalışan çocuk olarak nitelenmektedir.

1.2.Uluslararası Alanda Çalışan Çocuklarla İlgili Yasal Düzenlemeler

Ataerkil yapının hakim olduğu zamanlarda evin reisi, çocuğu üzerinde her türlü hakka sahipti. Çocuk, daha çok, aileye gelir sağlayan, ekonomik sorunların olduğu zamanlarda ise aileye yük getiren birisi olarak kabul edilmekteydi. Devlet teşkilatının güçlenmesi ile ataerkil yapıdaki aile reisinin çocuk üzerindeki hakimiyeti devlet tarafından devralındı. Fakat bu hakimiyet kurmadan çok bir koruyuculuk görevi olarak gelişme gösterdi. Devletin bu koruyucu yapısı 19. yy'dan itibaren başladı. Devletin koruyuculuğu altına giren çocuk bir birey olarak kabul edildi ve böylece çocuklar kendi haklarına kavuştu. Bu gelişmeler sonucu aile reisinin çocuk üzerindeki egemenliği giderek çocuğa karşı bakım ve koruma yükümlülüğüne dönüştü. Günümüzde ise modern hukuk sisteminde çocuk, birey olarak kabul edilmekte ve hakları korunmaktadır (Akyüz, 2001).

Çocuk haklarına dair sözleşme: Çocuklarla ilgili yasal düzenlemelerden ilki uluslararası düzeyde en yaygın kabul gören “Çocuk Haklarına Dair Sözleşme”dir. Sözleşme 20 Kasım 1989 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Kurulunda onaylanmış ve 2 Eylül 1990’da uluslararası hukuk ile yürürlüğe girmiştir. Bu sözleşme Amerika Birleşik Devletleri ve Somali dışındaki tüm dünya ülkeleri (191 ülke) tarafından kabul edilmiştir. Sözleşme, Birleşmiş Milletler Örgütü tarafından hazırlanmış olup, tüm üye ülkelerin hukuk sistemleri incelenerek oluşturulmuştur. Günümüzde bu sözleşme uluslararası düzeyde çocuk hakları konusunda temel olarak kabul edilen bir yasal metindir (Akyüz, 2001; Aras ve ark., 2001). Sözleşmenin ilk maddesinde çocuğun tanımı yer almaktadır: “Bu sözleşme uyarınca çocuğa uygulanabilecek olan kanuna göre erken yaşta reşit olma durumu hariç, 18 yaşına kadar olan her insan çocuk kabul edilir” ibaresi ile 18 yaşına kadar olan herkes çocuk olarak kabul edilmiştir (Senemoğlu, 2001). Sözleşmede din, ırk, cinsiyet farkı gözetmeksizin tüm çocukların, tüm haklardan eşit olarak yararlanma ilkesi vardır. Ülkemizde bu ilke özellikle kız çocuklarının eğitimden yararlanma oranının yükseltilmesi çalışmalarına ağırlık verilmesi gereğinin ortaya çıkmasında yararlı olacak olan bilinç kazandırılması açısından önemlidir. Sözleşmede yer alan diğer bir düzenleme ise çocuğun yaşama ve gelişme hakkıdır. Bu hak özellikle ÇÇ açısından önemlidir. Buna göre, çocuğa maddi ve manevi işkence edilmesi yasaklanmıştır. Yine sözleşmeye göre hiçbir çocuk aşağılayıcı, insanlık dışı muameleye ve cezaya tabi tutulamaz şartları ile çocuğun onur ve saygınlığı korunmak istenmiştir.

Sözleşme, çocuğun gelişmesi ve eğitimi ile ilgili önemli yükümlülükler getirmiştir. Taraf devletler çocukların bedensel, ruhsal, zihinsel ve toplumsal gelişimleri için gerekli ortamları sağlamak durumundadırlar. Sözleşmenin 28. maddesi, tüm taraf devletleri çocuklara temel eğitimi ücretsiz sağlama ve genel ve mesleki orta eğitimi planlama ve ayırım gözetmeksizin herkese açık bulundurma ile yükümlü tutmuştur. 29. madde ile ise çocuğun kişiliğinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin geliştirilmesi yükümlülüğü getirilmiştir. Bunların dışında 26. madde sosyal güvenlik hakkına, 32. madde ise çalışan çocuğun korunmasına ilişkindir (Akyüz, 2001; Aras, 2001; Tisk, s.25).

Uluslararası Çalışma Örgütü (İLO)'nın çocuk işçilere yönelik anlaşma ve tavsiye kararları bulunmaktadır. 77 sayılı sözleşmede çocukların işe başlamadan önce sağlık muayenelerinin yapılması ile ilgili hükümler yer almaktadır. 59 sayılı sözleşmede ise; “15 yaşın altındaki çocuklar kamu ve özel sektöre ait herhangi bir sınai işletmede çalıştırılmayacaktır” hükmü yer almaktadır. 70 ve 96 sayılı tavsiye kararları ve 123 sayılı sözleşmede 16 yaşından küçüklerin yer altı, maden ocakları ve kuyularda çalıştırılmayacağı ile ilgili hükümler yer almaktadır. 58 ve 15 sayılı sözleşmelere göre “gemilerdeki işlerde 16 yaşından aşağı çocuklar çalıştırılmaz” hükmü bulunmaktadır. 155 sayılı sözleşmede ise “16 yaşından küçük olan hiçbir işçi iyonizan radyasyonlara sebep olan işlerde çalıştırılmaz” hükmü yer almaktadır. 127 sayılı sözleşmede kadın ve çocukların kaldırabilecekleri yükler ile ilgili sınırlamalar yer almaktadır (Tisk, ss.23-25).

Avrupa sosyal şartı: ÇÇ’yi korumaya yönelik diğer bir uluslar arası sözleşme ise 18 Ekim 1961’de yürürlüğe giren Avrupa Sosyal Şartı’dır. 7. madde çocukların ve gençlerin korunması hakkı ile ilgilidir. 7. maddeye göre, çocukların hafif işler dışında çalıştırılma yaşı 15 olmalıdır, bu sınır işin durumuna göre daha yukarı da çekilebilir. 7. maddenin ÇÇ’nin çalışma sürelerine ilişkin getirdiği hükümlere göre ise; ÇÇ’nin çalışma süreleri mesleki gelişimleri ve eğitimlerine göre düzenlenmeli ve mesleki eğitim için işyerinde bulunmadıkları süre günlük çalışma süresine katılmalıdır. Ayrıca, ÇÇ’ye yılda en az 3 hafta izin verilmeli ve ÇÇ’nin gece işlerinde çalıştırılmaları önlenmelidir. Bunların dışında, ÇÇ’nin sürekli olarak sağlık kontrollerinden geçirilmesi hükmü getirilmiştir. Diğer madde ise ÇÇ’nin mesleki eğitim hakkı ile ilgili hükümlerin yer aldığı 10. maddedir. Bu madde ile taraf devletlere çalışanlara mesleki eğitim verilmesi yükümlülüğü getirilmiştir. 11. madde ile ise çalışanların sağlığının

geliştirilmesi ve sağlık konularında kişisel sorumluluğun artırılması için eğitim verilmesi yükümlülüğü getirilmiştir (Tisk, ss.26; Aktan, 2000).

1.3.Türkiye'de Çalışan Çocuklarla İlgili Yasal Düzenlemeler

Dünya'da olduğu gibi Türkiye'de de çocukların ve ÇÇ'nin haklarını koruyan ve onların çalışma hayatında zarar görmelerini önlemeye yönelik yasalar bulunmaktadır.

Akyüz (2001, s.5)'e göre bu yasalardan ilki genel anlamda çocukların haklarını koruyan ve içerisinde ÇÇ'ye yönelik bazı maddelerin bulunduğu “Çocuk Haklarına Dair Sözleşme”dir. Bu sözleşme 27 Ocak 1995'te 4058 sayılı yasa ile yürürlüğe girmiştir.

Anayasa'nın 50. maddesinde de çocukların haklarını korumaya yönelik hüküm yer almaktadır. Maddeye göre “kimse, yaşına, cinsiyetine ve gücüne uymayan işlerde çalıştırılmaz. Küçükler ve kadınlar ile bedeni ve ruhi yetersizliği olanlar çalışma şartları bakımından özel olarak korunurlar”. Bu madde ile çocukların çalışma hayatında korunması gerektiği anlaşılmaktadır (Senemoğlu, 2001, s.2).

ÇÇ ile ilgili en geniş düzenlemelerin bulunduğu kanunlar 1475 sayılı İş Kanunu, 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu ve 1593 sayılı Umumi Hıfzısıhha Kanunu'dur (Tisk, 2002, ss.18-22).

ÇÇ ile ilgili kanunlarda en çok üzerinde durulan konu, çalışma yaşının başlangıcı ile ilgilidir. İş Kanunu göre 15 yaşından aşağı olanların çalıştırılmaları yasaktır. Fakat hafif işler için yaş sınırı 13'e kadar indirilmiştir. Aynı kanunda yeraltı ve sualtında asgari çalışma yaşı 18, ağır ve tehlikeli işler için ise 16 yaş sınırı getirilmiştir. Mesleki Eğitim Kanunu'na göre çırak olabilmek için 14 yaşını doldurmuş ve İlköğretim okulu mezunu olmak gerekmektedir. Bu yaşın altında olup ilköğretimi bitirenler ise aday çırak statüsünde çalışabilmektedir. Umumi Hıfzısıhha Kanunu'nda ise çalışma yaşı 12'ye düşmektedir. Bu kanunda çocukların bar, kabare, kahve, gazino ve hamamlarda 18 yaşına kadar çalıştırılmaları yasaklanmıştır. Yukarıdaki satırlarda belirtildiği gibi Türkiye'de çalıştırma yaşı ile ilgili üç farklı kanun bulunmaktadır. Fakat bunların içerisinde, resmi olarak işçi çalıştırılan yerlerde en çok uygulanan Mesleki Eğitim Kanunu'nun şartları olmaktadır (Tisk 2002, ss.18-21; Tisk, s.16-18; www.merammem.com).

Kanunlarla şartlara bağlanan diğer bir konu ise çalıştırma süreleri ve bunlarla ilgili yasaklardır. İş Kanununda 18 yaşından küçüklerin günlük en iş süresi en fazla 7.5 saat olarak belirtilirken, Umumi Hıfzısıhha Kanunu 16 yaşından küçük işçilerin günde en fazla 8 saat çalıştırılabileceğini belirtmiştir. Umumi Hıfzısıhha Kanunu'nda 16, İş Kanunu'nda ise 18 yaşından küçüklerin saat 20'den sonra çalıştırılmaları yasaklanmıştır (Tisk 2002, ss.18-21; Tisk, s16-18; <http://www.merammem.com/>)

ÇÇ'nin sağlık durumları düşünülerek bunlara yıllık izin verilmesi zorunluluk haline getirilmiştir. İş Kanunu'nda ücretli yıllık izin süresi 18 gün olarak belirlenirken, Mesleki Eğitim Kanunu'nda bu süre 1 ay olarak belirtilmiştir (Tisk 2002, ss.18-21; Tisk, s16-18; www.merammem.com).

İş Kanunu'na göre 13-18 yaş arasında işe başlamak isteyenlerin o işe uygun olup olmadığı ile ilgili sağlık raporu almaları zorunlu hale getirilmiştir. Mesleki Eğitim Kanunu'na göre de sağlık muayenesi yaptırılması zorunluluk haline getirilmiştir (Tisk 2002, ss.18-21; Tisk, s16-18; www.merammem.com).

506 Sayılı Sosyal Sigortalar Kanunu'na göre 18 yaşından küçük işçilerden sigorta primi kesilmekte fakat bu 20 yılın hesabında dikkate alınmamaktadır. Mesleki Eğitim Kanunu'na göre ise Mesleki Eğitim Merkezleri (MEM)'ne devam eden çırakların hastalık ve sakatlık primleri MEB tarafından ödenmektedir (Tisk 2002, ss.22; www.merammem.com).

Yukarıda sayılan kanunlar dışında ÇÇ'nin çalışma hayatını düzenlemeye yönelik kanun ve yönetmelikler bulunmaktadır. Bunlar; Gemi Adamlarının Yeterliği ve Sayısı Hakkında Tüzük'ün 20. maddesi çalışma yaşına ilişkin düzenlemeleri içermektedir. Buna göre 15 yaşından aşağı çocukların çalıştırılmaları yasaklanmıştır. Fakat hafif işlerde 13 yaşına kadar çocukların çalıştırılmalarına izin verilmektedir. Ağır ve Tehlikeli İşler Tüzüğü'nün 2. maddesi, Anayasa'nın 18. maddesi, ve Gemi Adamlarının İkamet Yerleri, Sağlık ve İaşelerine Dair yönetmeliğin 16. maddesi çalıştırma yasağına ilişkin düzenlemeleri içermektedir. Belirtilen kanun ve tüzüklere göre 16 yaşından küçüklerin ağır işlerde çalıştırılmaları yasaklanmaktadır. Fazla Çalışma Tüzüğü'nün 4. maddesi, Çalışma Süreleri Tüzüğü'nün 5. maddesi çalışma süresi ve fazla çalışmaya ilişkin hükümleri düzenlemektedir (Alper, 1994, s.70; Tisk, 2002, ss.23-25)

1.4.Türkiye’de Çalışan Çocuklar

Sağlıklı ve verimli bir toplumun oluşması, toplumu oluşturan bireylerin fiziksel, ruhsal ve sosyal yönden tam bir iyilik hali içerisinde bulunmasına bağlıdır. Tam bir iyilik halinde bulunmak ise bireylerin sağlıklı olarak gelişmesine ve eğitilmiş olmalarına bağlıdır. Eğitilmiş bir çocuk gelecekte üretici, yaratıcı ve verimli olacaktır. Çocukluk çağında bireyin içinde bulunduğu çevre ve aldığı eğitimin niteliği, gelecekteki başarısının veya başarısızlığının belirleyicisidir. Bu nedenle çocukluk devresinde devlet ve aile tarafından iyi bir eğitim sağlanmaya çalışılmalı ve gelişimini olumsuz olarak etkileyen çevre şartları iyileştirilmelidir (Senemoğlu, 2001).

Çocukların çalışma hayatında yer alması ülkemizde sosyal bir problem olarak devam etmektedir. Çocukları çalışma hayatına iten birçok neden bulunmaktadır. Bu nedenlerden biri, Türkiye’de yaşanan ekonomik sorunlardır. Ekonomik sorunların varlığı yoksul aile oranını artırmaktadır. Ailelerde yoksulluğun artması ise çocukların çalışma erken hayatına girmesine neden olmaktadır. Türkiye’deki bir diğer gerçek ise yoksul ailelerin daha çok çocuk sahibi olmalarıdır. Bu durum, ÇÇ’nin sayısını artırmaktadır. Yapılan araştırmalarda para kazanmak ve aileye katkıda bulunmak çocukların işe başlamalarındaki ilk neden olarak ortaya çıkmıştır (Keskin, 1995, akt. Bulut, 1997, s.56; Tisk, 2002, s.17). Yoksulluğun önlenememesi, çocukların çalışma ortamından alınmasını önlemektedir. Çocukların çalışmaya başlamasındaki diğer bir neden ise eğitim sorunlarıdır. Eğitim sistemine olan güvensizlik, eğitimin toplumun ihtiyaçlarına cevap verememesi, nitelikli insan gücü yetiştirmedeki yetersizlik gibi nedenler, eğitim sorunları arasında birinci sıradadır. Ayrıca eğitim sisteminde sürekli başarısızlık yaşayan öğrenci okulu bırakmak zorunda kalabilmektedir. Çocukların çalışmasında belki de en önemli nedenlerden birisi kültürdür. Türk toplumunda çocukların çalıştırılmasına olumsuz bakılmamaktadır. Ayrıca bazı ailelerde çocuk ekonomik değer olarak görülmekte ve aileye sağladığı maddi kaynak oranında değer kazanmaktadır. Bunların yanı sıra, geleneklerimizde yer alan babaya sınırsız itaat ve bağlılık, çocuğun eğitime devam etmek istemesine rağmen, babasının seçtiği çalışma seçeneğini seçmek durumunda bırakmaktadır (Bulut, 1997, s.57-59; Senemoğlu, 2001).

1.5.Sayılarla Çalışan Çocuklar

Dünyada çocukları koruyan yasaların olması ve çalışma için sınırlama getirilmesine rağmen, önemli oranda çocuk ekonomik nedenlerle çalışma hayatında yer

almaktadır. Özellikle çocuklar, ucuz işgücü olmaları nedeniyle rekabet ortamında büyük üstünlük sağlanmaktadır. Dünyada ne kadar çocuğun çalıştığı ile ilgili kesin bir sayı vermek mümkün değildir. Fakat 200 milyon civarında olduğu tahmin edilmektedir. Çocuk emeğinin en fazla kullanıldığı ülke Çin'dir. Latin Amerika'da çocukların yüzde 7'si, Asya'da yüzde 18'i ve Afrika'da yüzde 25'i çalışmaktadır (MEB, 1997, ss.1, 20-21).

Türkiye'de de ÇÇ'nin oranı çok yüksektir. ÇÇ ile ilgili en son veriler 1999 yılına aittir. 6-17 yaşları arasında ÇÇ değerlendirmeye alınmıştır. Elde edilen veriler Tablo 1.1' de verilmiştir.

Tablo 1.1: Yaş Grubu ve Cinsiyete Göre Çalışan Çocuklar

		Ekonomik İşlerde Çalışanlar		Ev İşlerinde Çalışanlar		Çalışmayanlar		Ekim 1999 Toplam	
		n	%	N	%	n	%	n	%
Türkiye Geneli	15-17	1125	28,0	1456	36,2	1442	35,8	4023	100,0
	6-14	511	4,2	3329	27,6	8225	68,2	12065	100,0
Toplam		1636	10,2	4785	29,7	9667	60,1	16088	100,0
Erkek	15-17	712	34,8	283	13,8	1053	51,4	2048	100,0
	6-14	299	4,9	1007	16,4	4849	78,8	6155	100,0
Toplam		1011	12,3	1290	15,7	5902	72,0	8203	100,0
Kız	15-17	413	20,9	1173	59,4	388	19,7	1974	100,0
	6-14	212	3,6	2323	39,3	3376	57,1	5911	100,0
Toplam		625	8,0	3496	44,1	3764	47,9	7885	100,0

*Tüm değerlerin sonuna bin (1000) eklenecektir.

Kaynak: DİE. (1999) Çocuk İşgücü Haber. www.calisancocuklar.gov.tr web adresinden 11.12.2002 tarihinde indirilmiştir.

Tablo 1.1'e göre Ekim 1999'da nüfusun 16.088.000'i 6-17 yaş arasında yer almaktadır. Çocukların yüzde 60,1'i hiçbir işte çalışmazken, yüzde 29,7'u ev işlerinde ve yüzde 10,2'si ekonomik işlerde çalışmaktadır. Erkeklerde çalışma oranı yüzde 28'i erkek iken, kızlarda yüzde 52,1'dir. Kızlarda çalışma oranının yüksek olması ev işlerinin de bu rakamlara dahil olmasındandır. Erkeklerin yüzde 12,3'ü ekonomik işlerde çalışırken yüzde 15,7'si ev işlerinde çalışmaktadır. Kızların ise yüzde 8'i ekonomik işlerde çalışırken yüzde 44,1'i ev işlerinde çalışmaktadır.

Ekonomik işler genel olarak, tarım, sanayi,ticaret ve hizmet olarak 4 sınıfa ayrılarak değerlendirilmiş ve 1999 yılına ait veriler Tablo 1.2'de verilmiştir.

Tablo 1.2: Ekonomik İşlerde Çalışanların Dağılımı

Cinsiyet	Yaş	Tarım		Sanayi		Ticaret		Hizmet		Toplam	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Erkek	6-14 Yaş	158	53.0	59	19.8	30	10.1	51	17.1	298	100,0
	15-17 Yaş	311	43.7	213	29.9	100	14.0	88	12.4	712	100,0
Toplam		469	46.4	272	26.9	130	12.9	139	13.8	1010	100,0
Kız	6-14 Yaş	177	83.5	21	9.9	4	1.9	10	4.7	212	100,0
	15-17 Yaş	297	71.9	63	15.3	33	8.0	20	4.8	413	100,0
Toplam		474	75.8	84	13.4	37	5.9	30	4.8	625	100,0
Genel Toplam		943	57,6	356	21,8	167	10,3	169	10,3	1636	100,0

*Tüm değerlerin sonuna bin (1000) eklenecektir.

Kaynak: DİE. (1999). Çocuk İşgücü Haber. www.calisancocuklar.gov.tr web adresinden 05.12.2002 tarihinde indirilmiştir.

Tablo 1.2'ye göre, 6-17 yaşları arasında bulunan erkeklerin yüzde 46.4'ü tarım, yüzde 26.9'u sanayi, yüzde 12.9'u ticaret ve yüzde 13.8'i hizmet sektöründe çalışmaktadır. Bu değerler kızlarda farklılık göstermektedir. Kızların; yüzde 75.8'i tarım, 13.4'ü sanayi, 5.9'u ticaret ve 4.8'i hizmet sektöründe çalışmaktadır. Bu değerlere göre kızların büyük çoğunluğunun tarım sektöründe çalıştığı görülmektedir. Diğer sektörlerde ise kızların oranı erkeklerin yarısı düzeyindedir.

1.6.Türkiye'de Çalışan Çocukların Eğitimi

Türk toplumunda çıraklık eğitimi çok eskilere dayanmaktadır. Osmanlı devletinde 17. yy'a kadar ahilik sistemi ve 17. yy'dan sonra ise lonca sistemi içerisinde çıraklık eğitimi verilmekteydi. Bu eğitim tamamen o işte usta olan kişi tarafından verilmekteydi. Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren orta ve büyük sanayi işletmelerinin kuruluşu yukarıda verilen sistemin uygulanabilirliğini ortadan kaldırmıştır. Bu gelişmeler vasıflı elaman yetiştirilmesi ihtiyacını doğurmuş ve bu ihtiyaç doğrultusunda meslek okulları ve çıraklık okulları açılmaya başlanmıştır (www.merammem.com).

Ülkemizde çıraklık eğitimi ilk olarak 5.7.1977 tarihli ve 2089 sayılı Çırak, Kalfa ve Ustalık Kanunu ile düzenlenmiştir. Çıraklık eğitimi 19.06.1986 tarihli ve 3308 sayılı Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu ile de günümüz şartlarına göre düzenlenmiştir. Halen günümüzde bu kanun kullanılmaktadır. Fakat üzerinde bazı değişiklikler yapılmıştır. Son değişiklik ise 29.06.2001 tarih ve 4702 sayılı kanunla yapılmıştır. Değişikliklerle kanunun ismi Mesleki Eğitim Kanunu olmuştur. Bu Kanunla ilgili geniş açıklama sonraki bölümde verilecektir (www.merammem.com).

Çıraklık eğitimini yürütmek üzere 2001-2002 öğretim yılı verilerine göre 81 ilde 345 MEM bulunmaktadır. Bu merkezlerde 109 meslek dalında eğitim verilmektedir (MEB, 2001, s.165). Bu merkezlerde görev yapan öğretmen sayısı 2001-2002 öğretim yılı verilerine göre 5165'tir. MEM'lerde günde 8 saatten az olmamak şartıyla genel ve mesleki eğitim verilmektedir. Derslerin yüzde 30'u genel bilgi ve yüzde 70'i ise meslek bilgisi derslerinden oluşmaktadır. Ders dağılımı mesleklere göre farklılık göstermektedir. (Öztürk, 1996, s.67; MEB, 2001, s.162). Eğitimler MEM ve işyeri ile koordineli bir şekilde yürütülmektedir. Teorik bilgileri okulda alan öğrenciler, pratik eğitimi ise işyerlerinde yaparlar. Teorik eğitim için çıraklar 1 gün merkezlere devam ederler. Çıraklık eğitimi MEM'de mesleğe göre 2-4 yıl arasında değişir. Bu eğitimi tamamlayan öğrenciler kalfalık belgesini almaya hak kazanırlar. MEM'lerin bulunduğu il ve ilçelerde bir meslek dalında ÇÇ'nin çıraklık eğitimi alması zorunludur (www.merammem.com).

MEM'lerde eğitim alan ÇÇ birçok hakka sahip olmaktadır. Bu haklar şunlardır:

1. Çıraklar tüm öğrencilik hakkına sahip olmaktadır. Paso almakta, bayram ve törenlere katılmakta ve okullar arası sportif karşılaşmalarda yer alabilmektedirler.
2. Öğrenciler mümkün olan yerlerde tam veya yarım pansiyon hakkından yararlanmaktadır.
3. MEM'lerde sağlık taraması yapılmakta ve tespit edilen hastalıklara yönelik gerekli önlemler alınmaktadır.
4. Öğrencilikleri süresinde hastalık sigortaları MEB tarafından karşılanmaktadır.

5. Öğretmenler sürekli işyerlerini ziyaret etmekte ve öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenmektedir (Öztürk, 1996, ss.66-68; Aslan 1996, s56).

Mesleki eğitimin, öğrencilere sağlanan bu yasal hakların dışında da yararları bulunmaktadır. Buraya devam eden öğrenci yasal olarak tanınmış bulunmaktadır. Yasal olarak tanınma ile yasaların kendisine tanıdığı haklardan faydalanabilmektedir. Bu şekilde iş dünyasına nitelikli işgücü sağlanmış olmaktadır. Çünkü çıraklar işyerindeki pratik eğitimleri sırasında teknik resim, yeni teknolojilerle karşılaşma, üreteceği malın maliyet hesabını yapma gibi nitelikleri okuldaki teorik eğitimleri sırasında kazanmaktadırlar. Ayrıca bu kazançlarının yan ürünü olarak da okuma ve yazma becerileri gelişmektedir (Aslan, 1996, ss.59-60).

Türkiye’de MEM’lerde en çok öğrenci tesviyecilik, metal işleri, elektrikçilik, motorculuk ve berberlik meslek dallarında öğrenim görmektedir. Bu meslek dallarında öğrenim gören öğrenci sayıları Tablo 1.3’te verilmiştir.

Tablo 1.3: 1999-2000 Eğitim-Öğretim Yılında Çıraklık Eğitim Merkezlerinde Eğitim Gören Aday Çırak, Çırak, ve Kalfaların En Çok Tercih Edilen Meslek Dallarına Göre Dağılımı

	Kız	Erkek	Toplam
Tesviyecilik	19	12.866	12.885
Metal İşleri	22	34.062	34.084
Elektrikçilik	7	24.518	24.525
Motorculuk	19	59.255	29.274
Berberlik	8.693	33.480	42.173
Konfeksiyon	14.159	6.132	20.291

Kaynak: DİE. (1999). Çocuk İşgücü Haber. www.calisancocuklar.gov.tr web adresinden 15.10.2002 tarihinde indirilmiştir.

Tablo 1.3’te Türkiye’de MEM’lerde öğrenim gören aday çırak, çırak ve kalfaların 1999-2000 öğretim yılına ait verilerinde en çok tercih edilen bölümlerin sırasıyla berberlik, metal işleri, motorculuk, elektrikçilik, konfeksiyon ve tesviyecilik olduğu görülmektedir.

1.6.1.Mesleki Eğitim Kanunu

Mesleki Eğitim Kanunu çıraklık eğitiminde karşılaşılan problemlere çözüm bulmak ve çıraklık eğitiminin planlanması, yürütülmesi, denetim ve finansmanının

düzenlenmesi amacıyla çıkarılmıştır. 3308 Sayılı Mesleki Eğitim Kanunu 19.06.1986 yılında Resmi Gazete’de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Kanunda son olarak 29.06.2001 tarih ve 4702 sayılı kanunla değişiklikler yapılmıştır. Son değişikliğin getirdiği yeni düzenlemelerle Kanun, aşağıdaki hükümleri içermektedir.

Yönetim yapısı: Mesleki ve teknik eğitimin planlanması uygulanması ve değerlendirilmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Mesleki Eğitim Kurulu kurulur. Kurulun alacağı tavsiye kararları Milli Eğitim Bakanı onayı ile uygulanmaktadır. Bunun yanı sıra illerde mesleki ve teknik eğitimin planlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi gibi konularda Valiliğe görüş ve tavsiye bildirmek amacıyla İl Mesleki Eğitim Kurulları kurulur (Madde 4-6).

Eğitim türleri: Mesleki Eğitim Kanunu çıraklık, kalfalık, işletmelerde meslek eğitimi kurslarını düzenlenir.

Çıraklık eğitimi ile, meslek öğrenmek isteyen gençler için düzenlemeler getirilmiştir. Çıraklık eğitimi mesleki eğitim merkezlerinde yürütülmektedir. Çıraklık eğitimi için asgari ilköğretim okulu mezunu olmak gerekmektedir. Ayrıca 14 yaşını doldurmuş ve 19 yaşından gün almamış olmak ve o mesleği yürütmesine engel olacak herhangi bir sağlık probleminin olmaması gerekmektedir. 14 yaşından küçük olanlar ise aday çırak statüsünde eğitim alırlar. Çıraklar mesleklerinin özelliklerine göre haftada 8 saatten az olmamak şartıyla teorik genel ve mesleki eğitim alırlar. Çıraklık eğitimi 2-4 yıl sürer. Çıraklar eğitim sonunda kalfalık sınavına kazandıklarında kalfa unvanını alırlar.

Kalfalık belgesine sahip olanlardan usta olmak isteyenler Milli Eğitim Bakanlığının düzenlediği kurslara katılabilirler. Ustalık kursunu bitirmiş ve 3 yıl kalfa olarak çalışmış veya kursa gitmezsizin 5 yıl kalfa olarak çalışmış kimseler ustalık sınavına girmeye hak kazanırlar.

İşletmelerde meslek eğitimi uygulamasına göre, 20 ve daha fazla sayıda çalışan olan işyerleri çalıştırdıkları kişi sayısının yüzde 5’inden az, yüzde 10’undan fazla olmamak şartıyla mesleki ve teknik eğitim okul ve kurum öğrencilerine beceri eğitimi yaptırmak zorundadırlar.

Ücret, sosyal güvence ve izin: Kanuna göre aday çırak ve çıraklara yaşına uygun (15-18) asgari ücretin yüzde 30'undan az ücret ödenemez. Ödenen bu ücretler vergi dışında tutulur. Çırakların öğrencilikleri devam ettiği sürece iş kazası, meslek hastalıkları ve hastalık sigortaları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından karşılanır. Aday çırak ve çıraklara her yıl tatil aylarında 1 ay ücretli izin verilir. Ayrıca okul müdürünün uygun görmesi durumunda 2 ay ücretsiz izin verilebilir.

Kanunda; finansman, döner sermaye, araştırma faaliyetleri, çıraklık ve meslek eğitimini teşvik, denetleme ve ceza ve denklik işlemleri ile ilgili hükümler de yer almaktadır (Aslan, 1996, ss.52-58; Öztürk, 1996, s.65; www.merammem.com)

1.6.2.Çalışan Çocuklarda Sağlık Eğitimi İhtiyacı

ÇÇ'nin erken yaşlarda çalışma hayatına atılmaları, sağlıklarını çok boyutlu olarak etkilemektedir. Bu yaşlar çocuğun hızlı gelişim gösterdiği dönemdir. Özellikle ergenlik döneminde değişim ve gelişimi en üst seviyede olmaktadır. Bu dönemde maruz kalacağı tehlikeler ve eksiklikler kişinin fiziksel ve zihinsel yapısında kalıcı problemlere yol açmaktadır.

ÇÇ'nin uzun süre ayakta ve tekdüze işler yapması dikkatlerinin dağılmasına ve bunun sonucu kaza yapmalarına yol açacağı gibi gelişimlerini de olumsuz yönde etkileyecektir. Çoğunluğun motor, torna-tesviye gibi işlerde çalıştığı göz önüne alındığında buralarda maruz kalınacak kazaların hayati tehlikelere yol açması kaçınılmazdır (www.merammem.com). Bu kazalarda erken önlem alınamaması veya yanlış uygulamalar ise kaza geçiren kişide kalıcı sorunlara yol açacağı gibi hayatını ikinci bir tehlikeye de atacaktır. MEB ve İLO (1997) tarafından yapılan bir araştırmada ÇÇ'nin yarıya yakınının işyerlerindeki kaza risklerinden habersiz olduğu tespit edilmiştir. Aynı araştırmada ÇÇ'nin yüzde 50'sinin iş kazası geçirdiği ve bunlardan yüzde 8'inin ise yataklı tedavi gerektirecek ağırlıkta kaza olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen dikkat çekici bir sonuç ise son 5 yıl içinde 26 çırağın iş kazası sonucu ölmesidir.

ÇÇ'nin ağır işlerde çalışması günlük enerji ihtiyacını artırmaktadır. Ayrıca çoğunluğun ergenlik döneminde olması nedeniyle, büyüme ve gelişmelerinin tam olması açısından yeterli ve dengeli beslenmeleri gerekmektedir. Günde en az iki öğünü

dışarıda yemek zorunda kalan ÇÇ'nin beslenme sorumluluğu da kendileri üzerindedir (Baysal, 1996, s.125).

ÇÇ'lerin büyük çoğunluğu KOBİ olarak adlandırılan küçük ölçekli işletmelerde çalışmaktadırlar. Küçük ölçekli işletmelerde doğal olarak az sayıda ÇÇ bulunmaktadır (Tisk, 1996, s.19). Ayrıca günde en az 8 saat çalışmaları gerekmektedir (Tisk 2002, s.21). Bu nedenlerle ÇÇ'ler kendi akranları ile iletişim kuramamaktadırlar. Ergenlik çağına olmaları ve dolayısıyla vücutlarında yaşadıkları fiziksel ve kimyasal değişikliklerin farkında olmaları onları doğal merak içine itecektir. Bu değişiklikler örgün eğitim kurumlarında sağlık bilgisi gibi derslerde verilmekte veya öğrenciler kendi aralarındaki iletişim sayesinde birbirlerini bilgilendirmektedir. Bu bilgilendirmenin sağlıklı olup olmadığı tartışılacak bir konudur.

Bazı meslek dallarında kimyasal madde kullanımı işçilerin sağlıkları açısından büyük sorun teşkil etmektedir. Bunun yanında kapalı ortamlarda çalışılması, gürültülü ortamlarda çalışılması ve bunun gibi sağlığa zararlı fakat önlem alındığında zararlı olmayacak tehlikeler bulunmaktadır. Yapılan bir araştırmada, işyerlerinde yüksek oranda havalandırma sorunu tespit edilmesi bu durumu kanıtlamaktadır (MEB, 1997, ss.36-37).

Yukarıda belirtilen kazalarda uygun yardım, yeterli ve dengeli beslenme, ergenlikte bilgilenme ihtiyacı, koruyucu kullanımı ve yukarıda belirtilmeyen ağız diş sağlığının korunması, zararlı alışkanlıklardan uzak durmak ve temizlik gibi uygulamaların yapılabilmesi belirli bir eğitim ve bunun sonucu oluşacak bilinçlenme ile mümkündür. Bu konularda ÇÇ'ye ilkyardım, beslenme, ağız diş sağlığı, ergenlik, hijyen, zararlı alışkanlıklar gibi konuları kapsayan "sağlık eğitimi" verilmesi yararlı olacaktır. Bu araştırma "İlkyardım Bilgisi"ni içerdiği için aşağıda, bu konudaki açıklamalara yer verilmiştir

2.İlkyardım Eğitimi

Ağır çalışma şartları, dikkatsizlik, koruyucu önlemlere uyulmaması, fiziksel yetersizlikler gibi nedenlerle ÇÇ'ler işyerlerinde sürekli olarak kaza riski ile karşı karşıyadırlar. Ayrıca bu risklere ek olarak gündelik yaşamlarında da diğer insanlar kadar kaza riski taşımaktadırlar (Taşyürek, 1996, ss.84-90). MEB ve İLO tarafından (1997), 19883 ÇÇ üzerinde yapılan bir araştırmada; tesviye, metal işleri, ağaç işler, motor ve

elektrik gibi iş kazası yönünden tehlikeli meslek alanlarında ortalama yüzde 46 oranında işyerlerinde kazalara karşı önlem alınmadığı tespit edilmiştir. Yine bu işyerlerinde ÇÇ'lerin ortalama yüzde 36'sının iş kazası riskinin farkında olmadığı tespit edilmiştir. Bu araştırmada ulaşılan diğer bir önemli sonuç ise ÇÇ'nin yüzde 49,5'inin hiç iş kazası geçirmediği, yüzde 30,6'sının sağlık kuruluşuna gitmeyi gerektirmeyecek oranda iş kazası geçirdiği, yüzde 15,9'unun ayakta tedavi gerektirecek düzeyde, yüzde 4'ünün ise hastanede yataklı tedavi gerektirecek düzeyde iş kazası geçirdiğidir. Bu sonuçlardan da anlaşılacağı gibi ÇÇ'lar çalışma ortamlarında iş kazalarına sürekli olarak maruz kalmaktadır. Kazanın önlenmesi için tedbir alınması kadar kaza oluştuktan sonraki yapılacak işlemler de önemlidir. Kaza sonucu oluşacak bir yaralanma durumunda yapılacak olan müdahalenin kalitesi arttıkça, kazazedenin yaralanmaya ek olarak müdahale sırasında göreceği zarar görme oranı azalacaktır. Kazalarda sağlık personeli müdahale edene kadar yapılacak uygulamaların doğru olması, ilkyardım eğitimi ile mümkündür.

İlkyardım eğitimi kapsamında yer alan genel konular; ilkyardım ve ilkyardımın önemi, temel yaşam desteği, yaralanmalar ve ilkyardım, kanamalar ve ilkyardım, kırıklar ve ilkyardım, yanıklar ve ilkyardım, zehirlenmeler ve ilkyardım, yaralı taşıma teknikleri, işyeri ilkyardım çantasıdır. Aşağıda ilkyardım kapsamındaki bu konular özetlenmiştir.

2.1.İlkyardım ve İlkyardımın Önemi

İlkyardım ve ilkyardımın önemi konusu; ilkyardımla ilgili tanımlar, ilkyardımın amacı, ilkyardımın önemi, ilkyarımda temel uygulamalar ve ilkyardım yapan kişinin taşınması gereken özellikleri içerir (Somyürek, 1992, ss. 103-106; Şeker-iş, 1999, ss.1-2; Emiroğlu, 2001, ss.23-29).

2.2. Temel Yaşam Desteği

Temel yaşam desteği çerçevesinde, solunum ve kan dolaşımının durması durumlarında yapılacak olan ilkyardım uygulamaları yer alır. Suda boğulma, boğaza yabancı cisim kaçması, zehirlenme, elektrik çarpması, kan kaybı, şok, ve çeşitli hastalıklar nedeniyle kalp ve solunum durur. Kalp ve solunum durduğunun anlaşılması üzerine, kalp masajı ve suni solunum yapılmalıdır. Suni solunum tekniğinin uygulanmasında baş-çene pozisyonunun solunumu kolaylaştıracak şekilde verilmesi

gerekir. Baş-çene pozisyonu verildikten sonra suni solunum yapılır. Hastanın kalbinin tamamen durduğunun anlaşılması üzerine, hastaya kalp masajı uygulanır. Tüm vakalarda kalp ve solunum birlikte durduğu için kalp masajı ve suni solunum birlikte yapılmalıdır. Solunum durmasının nedeni eğer solunum yoluna bir cismin kaçması ise uygun bir teknikle bu cisim solunum yolundan çıkarılmalıdır (Somyürek, 1992, ss.317-338; şeker-iş, 1999, ss.15-17; Emiroğlu, 2001, ss.39-46).

2.3.Yaralanmalar ve İlkyardım

Yaralanmalar ve ilkyardım, genel olarak yaralanmalar hakkında bilgi ve yaralanmalarda yapılacak ilkyardım uygulamalarını içerir. Cilt bütünlüğünün bozulmasına yara denir. Yaralar arpma, vurma, yıkıntı altında kalma, ateşli silahlar, elektrik çarpması gibi nedenlerde meydana gelir. Tüm ağır ve orta dereceli yaralanmalarda genel olarak, yaralı bölge dış etkenlerden enfeksiyon riskine karşı korunmalıdır. Ayrıca kanama varsa durdurulmaya çalışılmalıdır. Bunlara yapıldıktan sonra sağlık kuruluşuna sevk edilmelidir. Küçük yaralanmalarda ise uygun malzeme ve tekniğine uygun bir şekilde yara bakımı yapılmalıdır. İşyerlerinde sıklıkla meydana gelen göz yaralanmalarında ise göz bir bandajla sıkıca kapatılmalı ve sağlık kuruluşuna gidilmelidir (Somyürek, 1992, ss.189-216; şeker-iş, 1999, ss.11-12; Emiroğlu, 2001, ss.63-73).

2.4.Kanamalarda İlkyardım

Kanamalar ve kanamalarda yapılacak ilkyardım uygulamaları bu başlık altında yer almaktadır. “Kanın herhangi bir sebeple damar dışına akmasına kanama denilmektedir” (Somyürek, 1992, s.249). İnsan yaşamı kanın yüzde 10’unu kaybetmekle tehlikeye girer. Kanamalar i kamalar ve dış kanamalar olmak üzere iki grupta toplanır. Dış kanamalar ise atardamar kanaması, toplardamar kanaması ve kılcal damar kanaması olmak üzere 3 grupta toplanır. Atardamar kanamasında kan rengi kırmızıdır ve fişkırır tarzda akar, toplardamar kanamasında kan koyu renklidir ve yavaş olarak akar, kılcal damar kanamasında ise kan sızıntı şeklinde akar. Kanamalardaki ilkyardım uygulamaları damar çeşidine göre farklılık gösterir. Atardamar kanamasında; yaralı organ kalp seviyesinden yukarıda tutulmalı ve damara, kalbe yakın ve atardamarın yüzeysel olduğu bir bölgeden basınç uygulanmalıdır. Ayrıca kol ve bacak kanamalarında, damarın kalbe yakın olan bir bölgesinden turnike uygulaması

yapılmalıdır. Toplardamar ve kılcal damar kanamalarında kanayan bölge üzerinde basınç uygulanmalıdır. Ayrıca burun kanamasında burna baskı uygulanmalı veya buz tatbik edilmelidir (Somyürek, 1992, ss.249-275; Şeker-iş, 1999, ss.3-5; Emiroğlu, 2001, ss.49-62).

2.5.Kırıklar ve İlk Yardım

Bu başlık altında, kırık çeşitleri ve kırıklarda yapılacak ilkyardım uygulamaları yer alır. “Kemik dokusunun bütünlüğünün bozulmasına kırık denilmektedir” (Somyürek, 1992, s.279). Kırıklar kemiklere gelen ağır darbeler sonucu oluşmaktadır. kemiğin kırılış şekline göre çeşitleri bulunur. Genel olarak kırık çeşitleri basit kırık, açık kırık, komplike kırık ve yaş ağaç kırığıdır. Kırılan bölgede ağrı, hassasiyet, kemik sesi, ve şişme gibi belirtiler meydana gelir. Bu belirtilerle tespit edilen kırığa ilkyardım uygulanır. Kırıklarda ilkyardım uygulamalarında en önemli konu, kırığın hareket ettirilmeden hastanın sevkidir. Kırıklı bölgeyi hareket ettirmemek için o bölge atele alınmalı ve hastaya uygun pozisyon verilmelidir (Somyürek, 1992, ss.279-309; Şeker-iş, 1999, ss.40-51; Emiroğlu, 2001, ss.102-117).

2.6.Yanıklar ve İlk Yardım

Yanıklar ve ilkyardım, yanık çeşitleri ve yanıklarda yapılacak ilkyardım uygulamalarını içerir. Yanıklar, ateş, sıcak sıvı, elektrik çarpması, radyasyon, asit, baz, gibi maddelerin vücuda teması sonucu meydana gelir. Etkenin temas süresine ve miktarına bağlı olarak yanığın derecesi değişir. Yanıklar 3 kısma ayrılır: Deri yüzeyinin kızarması durumuna 1. derece yanık, kızarıklığa ek olarak su toplaması durumuna 2. derece yanık ve deri dokusunun kömürleşmesi durumuna ise 3. derece yanık denir. Yanıklarda ilkyardım, yanığın derecesine ve yanığı oluşturan maddenin cinsine göre değişir. Yanıklarda genel uygulamalara göre, ilk önce kişinin üzerindeki alev söndürülmeli, güvenli yere çıkarılmalı, üzerideki giysiler çıkarılmalı ve soğuk su veya buz uygulanmalıdır. Basit yanıklarda soğuk uygulama yapılmalı ve pomat sürülmelidir. Ağır yanıklarda ise hastaya sıvı verilmeli, soğuk uygulama yapılmalı ve yanık bölge dış etkenlerden korunmalıdır. Elektrik yanıklarında, yanığa karşı uygulamanın dışında hastanın solunu ve dolaşımı kontrol edilmeli ve kırık olup olmadığına bakılmalıdır. Asit yanıklarında asitli bölgeye sodalı su veya hamur uygulanmalı, baz yanıklarında ise

sirkeli veya limonlu su uygulanmalıdır (Somyürek, 1992, ss.341-347; Şeker-iş, 1999, ss.13-15; Emiroğlu, 2001, ss.84-101).

2.7.Zehirlenmeler ve İlk Yardım

Bu başlık altında temel olarak zehirlenmeler ve zehirlenmelerde yapılacak ilkyardım uygulamaları yer alır. Zehrin vücuda girmesi sonucu oluşan geçici veya kalıcı tabloya zehirlenme denir. Zehirlenmeler; toksinli besinlerle sindirim yoluyla, boğucu veya zehirli gazlarla solunum yoluyla, toksik maddelerin emilimi ve hayvan zehirlenmeleri ile deri yoluyla, veya toksik maddelerin sindirim veya kan yoluyla alınması ile oluşabilmektedir. Sindirim yoluyla zehirlenmelerde ya toksik madde kusturma yoluyla dışarı çıkarılmalı, ya emilimi azaltacak madde verilmeli ya da sulandırma yapılmalıdır. Gaz zehirlenmelerinde ise kişi temiz havaya çıkarılmalı, sıcak tutulmalı ve eğer kalp ve solunum durmuşsa buna uygun ilkyardım yöntemi uygulanmalıdır. Diğer metal zehirlenmelerinde ise metalin özelliğine göre uygulamalarda bulunulmalıdır. Böcek zehirlenmelerinde ise yine böceğin özelliğine göre ilkyardım uygulanmasında bulunulmalıdır (Somyürek, 1992, ss.429-493; Şeker-iş, 1999, ss.70-75; Emiroğlu, 2001, ss.130-172).

2.8.Yaralı Taşıma Teknikleri

Yaralı taşıma teknikleri, yaralı taşınmasındaki genel kuralları ve yaralı taşıma tekniklerini içerir. Yaralıların taşınması sırasında, taşımadan önce ve taşıma sırasında uyulması gereken kurallar vardır. Bu kurallar yaralının ve yaranın özelliğine göre değişir. Yaralının taşınması sırasında kullanılan tekniklerde, taşıma yapan kişi sayısına ve yaralının ve yaranın özelliğine göre değişmektedir (Somyürek, 1992, ss.138-157).

2.9.İşyeri İlk Yardım Çantası

İşyeri ilkyardım çantası, ilkyardım çantası veya dolabında bulunması gereken malzemeler hakkındaki bilgileri içerir. İşyerlerinde küçük kazalarda tedavi amaçlı ve ilkyardım uygulamalarında kullanılmak üzere ilkyardım dolabı bulundurulmalıdır. Bu dolapta sağlık merkezine gitmeye gerek duyulmayacak küçük yaralanmalara yönelik uygulanacak tedavide kullanılacak maddeler bulunmalıdır. Genel olarak dolapta, not defteri ve kalem, steril gazlı bez, steril göz pedi, sargı bezi, pamuk, maske, el feneri, amonyak, antiseptik solüsyon gibi malzemeler bulunmalıdır (Emiroğlu, 2001, ss.189-191).

3. İşbirliğine Dayalı Öğrenme

Bu başlık altında, işbirliğine dayalı öğrenme kavramı ve özellikleri, işbirliğine dayalı öğrenme yönteminde eğitim durumu, işbirliğine dayalı öğrenmede sınıf yönetimi, işbirliğine dayalı öğrenmenin yararları, işbirliğine dayalı öğrenmeye eleştirel bakış alt başlıkları yer almaktadır.

3.1.İşbirliğine Dayalı Öğrenme Kavramı ve Özellikleri

İDÖ, Johnson ve arkadaşları tarafından “öğrencilerin kendi ve diğer öğrencilerin öğrenmelerini en yüksek düzeye çıkarmak için birlikte çalışmayı sağlayan, küçük grupların öğretimsel kullanımı” olarak tanımlanmaktadır (Akt. Herreld, 1998). Slavin tarafından “öğrencilerin küçük gruplarda birlikte çalıştıkları, her bir grup üyesinin diğer üyelerin öğrenmelerinden kendisi kadar sorumlu olduğu ve değerlendirmelerinde grubun ödüllendirildiği öğretme yöntemleri” olarak tanımlanmaktadır. Ragan tarafından “ders içeriği üzerinde öğrenci-öğrenci etkileşimine cesaret veren geleneksel öğretim yöntemlerine karşıt olarak öğrencileri grubun diğer üyelerinin de öğrenmelerini sağladıkları için ödüllendirilen bir öğretim stratejisi seti” olarak tanımlanmaktadır (Karaoğlu, 1998, s.13). Gömleksiz tarafından ise “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 tanımlanmıştır (Akt. Karaoğlu, 1998, s.14). Yukarıdaki dört tanımda da yer alan temel vurgular öğrenmede grupların kullanılması ve grup üyelerinin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu gibi, diğer grup üyelerinin de öğrenmelerinden sorumlu olmasıdır.

3.1.1.İşbirliğine Dayalı Öğrenme Çeşitleri

İDÖ, çok geniş kullanım alanı olan ve birçok amaçla kullanılabilen bir yöntemdir. Örneğin; özel bir konunun öğretilmesinde, diğer yöntemlere destek olarak veya öğrencilerin birbirlerinin akademik başarılarını artırmaya yönelik olarak kullanılmaktadır. Johnson ve Johnson (1999) tarafından üç tür İDÖ olduğu belirtilmiştir. Bunlar:

Formal işbirliğine dayalı öğrenme: İDÖ’nün geniş uygulama alanı bulan kullanım şeklidir. Öğrencilerin ortak amaçlarını gerçekleştirmek için birlikte çalışması,

bu çalışmanın gerçekleştiği bir ders veya birçok haftalık süreç, çalışmalar sonunda ulaşılan hedefler ve yerine getirilen görevler ve ulaşılan sonuçların değerlendirilmesi gibi öğelerin birleşmesi ile meydana gelen çalışmalardır. Tüm dersler formal işbirliğine dayalı öğrenme çeşidine göre dizayn edilebilir. Burada öğretmenin görevi; a) ders öncesi hazırlık olarak, sosyal ve akademik hedefleri belirlemek, grup büyüklüğüne, öğrencilerin gruplara atanma şekline, değerlendirme yöntemine, öğrenci rollerine, derin yürütülmesinde kullanılacak materyallere, sınıf büyüklüğüne karar vermek, b) değerlendirme yöntemlerini öğrencilere açıklamak, kavramlar ve stratejiler hakkında bilgi vermek, pozitif bağımlılığı, bireysel değerlendirmeyi, başarı ölçütlerini ve kullanılması beklenen sosyal becerileri açıklamak, c) görevin yapılıp yapılmadığını kontrol etmek, öğrencilerin kişilerarası ve sosyal ilişkilerini geliştirmek amacıyla öğrencileri grup içerisinde gözlemlemek ve gerektiğinde müdahalede bulunmak, öğrencilere yürüttükleri çalışmalarda yardımcı olmak, d) öğrencilere ve gruplara öğrenme sürecinde grubun başarısı hakkında geri dönüt vermek. Öğrencilerin öğrenmelerini ve performanslarını değerlendirmek. Gruplara ne kadar etkili çalıştıkları ve neyi geliştirmeleri gerektiği konusunda önerilerde bulunmak.

İnformel işbirliğine dayalı öğrenme: Öğrencilerin ortak öğrenme hedeflerine ulaşmaları için geçici olarak bir araya gelmeleridir. Öğrencilerin öğrenme materyali üzerine yoğunlaşmasını sağlamak, derse karşı olumlu bakış açısı geliştirmek, dersi özetlemek, öğrencinin öğrenme materyali hakkındaki bilişsel yapısını geliştirmek amaçlarına yönelik olarak, anlatma, gösteri, film gibi yöntemler ile birlikte kullanılır. Öğretme faaliyetleri sırasında öğretmenler çoğunlukla öğrencilerin bilgileri organize ettiğinden, açıkladığından, özetlediğinden ve bu bilgileri önceki bilişsel yapıları ile karşılaştırarak yeni bilişsel yapı oluşturduğundan emin olmak isterler. İnformel İDÖ gruplarının kullanılması, yukarıda belirtilen bilişsel yapıların öğrencide gerçekleşip gerçekleşmediği konusunda öğretmenlere geri dönüt verecektir. İnformel İDÖ grupları çoğunlukla derslerin başlangıcında ve sonunda 2-3 dakika veya dersin içerisine serpiştirilmiş bir şekilde 2-3 dakika olacak şekilde uygulanır.

Temel işbirliğine dayalı öğrenme: Öğrenciler 3-4 kişiden oluşan, heterojen ve sabit gruplara ayrılır. Her üyenin akademik gelişimini bilişsel ve sosyal olarak en iyi şekilde sağlamak amacıyla, grup üyeleri birbirlerine, destek olurlar, yardım ederler, birbirlerini cesaretlendirirler. Grup ilköğretim seviyesinde hergün ve ortaöğretim

seviyesinde ise haftada iki defa okul ortamında bir araya gelirler. Üyeler bir veya birden fazla yıl aynı grupta kalırlar, zor olan okul derslerinde birbirlerine destek olurlar. Grup üyeleri gün boyunca sınıfta veya sınıf dışında informal olarak bir araya gelirler, verilen görevler ve ödevler hakkında birbirlerine görüş bildirirler. Gruplara tüm yıl devam edecek ve okula yaralı bir hizmeti olacak bir proje verilmesi sınıf yönetimi açısından yaralı olur. Eğer sınıflar ve okul çok büyükse ve konular çok ağırsa temel grupların oluşturulması yarar sağlar.

İDÖ çeşitleri ayrı ayrı kullanılabileceği gibi üçü birlikte de kullanılabilir. Üçünün kullanılacağı bir durumda örneğin: Temel İDÖ grupları derse başlamadan önce bir araya gelerek birbirlerinin ödevlerini kontrol ederler, yanlışlar varsa düzeltirler. Öğretmen derse başladığında konu anlatımları sırasında, gerektiğinde informal İDÖ gruplarına başvurarak dersini yürütür. Örneğin, öğrencilerin konu ile ilgili örnek bulmaları istenir ve bunun için ikişer kişiden oluşan küçük gruplara 3 dakika süre verir. Dersin yarısından sonra konu ile ilgili çalışma yapmak amacıyla formal İDÖ grupları oluşturur. Bunun için önceden başarı kriterlerini açıklar, öğrencileri gruplara ayırır, grup içersinde görevlendirmeler yapar. Grup çalışmaları sırasında öğrencileri kontrol eder. Grup çalışması sonunda öğrenciler ürünlerini tüm sınıfa sunar. Formal İDÖ grup çalışması bittikten sonra öğretmen tekrar informal İDÖ grup çalışmasına başvurur. Ders bittikten sonra Temel İDÖ grupları bir araya gelerek verilen ödevler hakkında birbirlerine bilgi aktarırlar, anlaşılmayan yerler varsa birbirlerine açıklarlar (Jonhson ve Johnson, 1999).

3.1.2. İşbirliği İçin Gerekli Koşullar

Bir sınıfta işbirliğinin oluşması, yani grupla çalışmanın işbirliği olarak adlandırılması için gerekli olan bazı koşullar vardır. Bu koşullar; grup ödülü, olumlu bağlılık, bireysel değerlendirilebilirlik, yüz yüze etkileşim, sosyal beceriler, eşit başarı fırsatıdır (Slavin, 1988b, ss.31-33; Slavin, 1991, ss.89-91; Slavin, 1990, ss.52-53; Hereld; 1998; Johnson ve Johnson, 2002). İşbirliği için gerekli olan koşulların açıklamaları aşağıda verilmiştir.

Grup ödülü: İDÖ'de bireyin başarılı olması grubun başarılı olmasına bağlıdır. Tüm tekniklerde de buna ulaşılmaya çalışılmalıdır. Bu durum Slavin'e göre iki şekilde oluşturulabilir. Birincisi işbirlikli ödül yapısının oluşturulması, ikincisi ise işbirlikli iş

yapısının oluşturulmasıdır. İşbirlikli ödül yapısında grup amacına ulaştığında yani sonuç ödevini veya raporunu başarıyla tamamladığında ödüllendirilir. İşbirlikli iş yapısında da gruptaki her bireyin aldığı sonuç grup puanı olarak değerlendirilir ya da tüm grup ortak bir sonuç için beraber çalışır. Bu iki durumda da ödül gruba verilir (Slavin, 1988, ss.31-33; Slavin, 1990, ss.52-53; Slavin, 1991, ss.89-91; Johnson ve Johnson, 2002)

Olumlu bağlılık: Olumlu bağlılık, grubun başarılı olmasındaki en önemli etkenlerden birisidir. Olumlu bağlılık bireylerin ortak amaca ulaşmak ve ödülü elde etmek için güçlerini ve kaynaklarını birleştirmelerini ifade eder. Öğrenciler de eğer grup üyelerinden birisinin başarısız olursa bunun tüm grubun başarısız sayılacağı fikrine inandırılmalıdır. Olumlu bağlılık uygulayıcı tarafından oluşturulur. Olumlu bağlılığı iki bölüme ayırmak mümkündür; olumlu ürün bağlılığı ve olumlu araç bağlılığı. Olumlu ürün bağlılığı grubun ortak amaca ulaşmak ve ortak ürün elde etmek amacıyla birlikte çalışmak zorunluluğunu ifade eder. Ortak araç bağlılığı ise, eldeki az sayıdaki kaynağın ortak kullanılması, grup içerisinde birbirine bağımlı görevlerin verilmesi ile oluşturulabilir. İDÖ, en iyi bu iki bağlılığın birlikte işe koşulması ile mümkün olmaktadır. Genel olarak oluşturulan bu bağlılık durumları ile öğrenciye ancak diğerleri ile birlikte çalıştığında başarılı olabileceği fikri verilmektedir (Herreld, 1998; Johnson ve ark. 1991; akt, Hendrix, 1999; Johnson ve Johnson, 2002).

Bireysel değerlendirilebilirlik: İDÖ çalışmalarında önem verilen konulardan birisi de bireysel değerlendirmenin yapılmasıdır. Grup üyelerinin başarıları tek tek değerlendirilmektedir. Grup puanı ise bu puanların toplamı ile oluşmaktadır. Bireysel değerlendirilebilirlik, ya öğretmenin her öğrencinin başarısını tek tek değerlendirmesi ya da grup üyelerinde olumlu bağımlılık oluşturulması ile sağlanabilir (Açıkgöz, 1992 s.11; Slavin, 1988b, ss.31-33; Slavin, 1990, ss.52-53; Johnson ve Johnson, 2002).

Yüzyüze etkileşim: Grup çalışması sadece verilen görevin ortak yapılması veya tek tek yapılarak ortak puan alınması şeklinde gerçekleşmez. Bunun dışında öğrencilerin birbirlerine yardımcı olmaları, öğrenmelerini desteklemeleri, birbirini, görevi tamamlama yolunda özendirmeleri, sonuçları sınıflarda tartışmaları ve birbirlerine başaracakları konusunda güven duymaları gibi kişisel ilişkilerin de oluşması gerekmektedir (Johnson ve Johnson, 2002)

Sosyal beceriler: Grupla çalışma, sürekli olarak iletişim kurma, yardım isteme, başkalarının duygularını anlama, öğreticilik yapma gibi becerileri gerekli kılmaktadır. Bu nedenle öğretmenler öğrencilerine sosyal becerileri geliştirici çalışmalar yapmalıdırlar. Bunların dışında liderlik, karar verme, iletişim gibi beceriler de öğrencilere öğretilmelidir. Ayrıca bu becerilerin öğretilmesi hedefler içerisinde yer almalıdır (Johnson, 1990, ss.29-33; Herreld, 1998; Johnson ve Johnson, 2002).

Grup sürecinin değerlendirilmesi: Öğrenciler grupla çalışma sırasında birbirleri ile ilişkilerde bulunmakta, hedef doğrultusunda çalışmalar yapmaktadır. Bu sürecin sonunda öğretmen ve/veya öğrenciler tarafından bu kurulan ilişkilerin ve yapılan çalışmaların hangilerinin amaca ulaşmada yararlı olduğu, hangisinin olumsuz etki yaptığına ilişkin değerlendirme yapılmalıdır. Bu değerlendirme sonunda yararsız olan ilişkiler ve çalışmaların gelecek grup çalışmalarında yapılmaması konusunda karar alınmalıdır (Johnson ve Joshson, 1992; akt: Karaoğlu, 1998, s.19; Johnson ve Johnson, 2002).

Eşit başarı fırsatı: Grubun başarısı için her öğrenciye eşit fırsat tanınmalıdır. Yani her öğrencinin grup sonucuna katkıda bulunması için uygulamalar yapılmalıdır. Bunun sağlanması ancak özel değerlendirme yöntemlerinin kullanılması ile mümkün olacaktır (Yılmaz, 2001; Johnson ve Johnson, 2002).

3.1.3. İşbirliğine Dayalı Öğrenme (Cooperative Learning) ve Katılımlı Öğrenmenin (Collaborate Learning) Benzerlikleri ve Farklılıkları

İDÖ konusunda Türkiye’de ve dünyada yapılan bir yanlış; işbirliğine dayalı öğrenme (cooperative learning) ve katılımlı öğrenmenin (collaborate learning) (KÖ) birbirlerinin yerine kullanılmasıdır. Bu kullanım sadece ismin kullanılması olarak değil aynı zamanda öğretimin yapılandırılması ve uygulanması aşamalarında ilkelerin birbirlerinin yerine kullanılmasıdır (Panitz, 1997). Bu iki yöntem arasında farklılıklar bulunmaktadır. Farklılıkları açıklamadan önce iki yöntemin benzer yönlerine değinmek yerinde olacaktır.

Önce iki yaklaşımın sözlük tanımları üzerinde durulacaktır. John Maers (Akt. Panitz, 1997)’e göre katılımlı (collaborative) öğrenme Latin kökenlidir ve birlikte çalışma üzerinde yoğunlaşır. İşbirliğine dayalı (cooperative) çalışmada ürüne önem verir. İDÖ, Amerikan kökenlidir; John Dewey’in psiko-sosyal yazılarına ve Kurt

Lewin'in öğrenmenin sosyal doğası ve grup dinamikleri üzerindeki çalışmalara dayanmaktadır. KÖ, İngiltere kökenlidir. İngiliz öğretmenlerin öğrencilerin kendi öğrenmelerinden daha çok sorumlu oldukları bir yaklaşımla derslere olan ilgilerine artırmak amacıyla yapılmıştır.

Rockwood (Akt. Panitz, 1997)'a göre iki yöntemin temel benzerlikleri, her ikisinde de öğrenme amaçlı grupların kullanılması, öğrenme amaçlarının belirlenmesi ve grup ürünlerinin sınıftaki diğer gruplarla paylaşılmasıdır.

İki yaklaşımın temel farklılıklarından birisi dayandıkları felsefi temellerin farklı olmasıdır. İDÖ, davranışçı öğrenme kuramı, sosyal öğrenme kuramı ve bilişsel öğrenme kuramlarından temel alırken, KÖ daha çok yapılandırmacı felsefeye ve onun eğitim ortamındaki kullanımına dayanmaktadır. İDÖ'de yapılandırmacılığı temel almakla birlikte, KÖ kadar yoğun değildir. Bu temel farklılıktan sonra, iki yöntemin sınıf uygulamalarından doğan farklılıklarına değinilecektir. İDÖ ve KÖ'de öğretmenin görevi farklılaşmaktadır. İDÖ'de sınıfın kontrolü öğretmendedir. Öğretmenler grupları her aşamada kontrol eder ve öğrenme hedefleri doğrultusunda yönlendirir. Sınıfın ve sürecin kontrolü öğretmendedir. Kontrol görevinin yanında öğretmenin rehberlik görevi de vardır. Öğretmen sınıfı soruları ile yönlendirir. Örneğin öğretmen sınıfa şu soruyu sorabilir: "Birinci Dünya Savaşının beş nedeni nedir?". Bu soruda bir sınırlama ve yönlendirme vardır; öğrenciye nedenlerin sayısı verilmiştir. Sonra sınıfı gruplara ayırır ve çalışmaları için öğrencilere kaynakları verir. Bu sorunun cevaplanması ardından başka bir soruya geçilebilir. Süreç tüm gruplarda aynıdır. Değerlendirme için ise öğretmen tarafından belirlenen rapor veya ödev istenebilir (Panitz, 1997, Rinehart, 1999).

KÖ, tartışma ve konuşma yoluyla öğrencinin kendi düşüncelerinin ortaya koyulması ile ilgilenmektedir. İDÖ ile ise daha sistematik bir yapı ile önceden belirlenen hedeflere ulaşmak amaçlanmaktadır. KÖ'de öğretmen İDÖ'ye göre daha az müdahalecidir. Rehberlik yönlendirmeden çok, kolaylaştırıcı rolü şeklindedir. Karşılaştırmayı yukarıdaki soruya göre yaparsak o soru burada "Birinci Dünya Savaşının nedenleri nelerdir? olarak değişecektir. Görüldüğü gibi öğrenciler nedenler konusunda sınırlandırılmamış, nedenlerin sayısını belirleme görevi öğrencilere verilmiştir. Soru sorulduktan sonra öğrenciler cevap vermek için ellerinde bulunan

kaynakların yeterli olup olmadığına karar verir, eğer yeterli değilse kendileri yani grup üyeleri kaynak ararlar. Öğretmen süreci kontrol etmek için belirli aralıklarla rapor isteyebilir. Öğretmen sadece gerektiğinde belirli oranda rehberlik eder. Tüm aşamalarda sorumluluk öğrencilerdedir. Genel olarak amaca uyulduktan sonra sürecin ilerleyişi çok esnek olabilir. Sonuçta ödev, öğrenciler tarafından öğretmene sorularak kararlaştırılır. Bu nedenle her grubun değerlendirme yöntemi farklı olacaktır. Sorumluluğun tamamen öğrenciye ait olması, probleme ve öğrenme faaliyetlerine olumlu bir yaklaşım içerisinde yaklaşılmasını sağlar (Johnson ve Johnson ve Smith, Akt. Panitz, 1997; Wood, Roser, Martinez, 2001). Ken Buffe (Akt. Panitz, 1997)'ye göre KÖ'de öğrenci hazırlığının çok iyi olması gerekmektedir.

İDÖ'de daha çok nicel metotlar kullanılmaktadır. Örneğin; öğrenci ürünü. KÖ ise daha çok nitel veriler kullanılmaktadır. Örneğin, bir konu hakkındaki öğrencinin konuşması. Myers (Akt. Panitz, 1997) iki yaklaşım arasındaki bazı farklara değinmektedir. İDÖ'nün savunucuları daha çok öğretmen merkezli olmaya meyillidir. Örneğin, heterojen grupların oluşturulmasında, pozitif etkileşim oluşturulmasında ve işbirliğine dayalı becerilerin öğretilmesinde öğretmen tamamen düzenleyici rolündedir. KÖ ise daha mantıklı bir yapı oluşturur ve öğrencileri grupların oluşturulmasında ve arkadaşlık ilişkilerinde daha serbest bırakır.

Diğer bir farklılık, hangi yöntemin ne tür bilgilerin öğrenilmesinde kullanılmasının yararlı olacağı ile ilgilidir. Brufee (Akt. Panitz, 1997)'ye göre iki tür bilgi vardır. Birincisi herkes tarafından aynı olarak kabul edilen temel bilgilerdir. Buna örnek olarak matematik, coğrafya, geometri verilebilir. İkincisi ise, insanların muhakemelerine, yorumlarına dayalı, bireyden bireye farklılık gösteren bilgilerdir. İDÖ daha çok birinci türdeki bilgilerin, KÖ ise ikinci tür bilgilerin öğretilmesinde ya da oluşturulmasında kullanılabilir. Yine Bruffe'nin değerlendirmesine göre KÖ sadece bir sınıf tekniği değil aynı zamanda kişisel psikoloji ile ilgili bir tekniktir. İnsanların aile toplantıları, iş toplantıları gibi, birlikte oldukları her yere uygulanabilir.

Tablo 1.4.'de İDÖ ve KÖ arasındaki temel farklılıkları yer almaktadır.

Tablo 1.4. İDÖ ve KÖ'nün farklılıkları

	İDÖ	KÖ
Felsefi temel	Davranışçı öğrenme kuramı, bilişsel öğrenme kuramı, sosyal öğrenme kuramı	Yapılandırmacı felsefe
Öğrenme hedefi	Öğretmen tarafından belirlenir	Öğretmen ve öğrenci tarafından belirlenir
Öğretmen	Sınıfın ve öğrenme sürecinin kontrolü elindedir Yönlendirici rehberlik	Öğrenme sürecini öğrenci kontrol eder Kolaylaştırıcı rehberlik
Öğrenci	Etkindir fakat öğretmenin belirlediği sınırlar dışına çıkamaz	Etkindir öğrenme sürecini kontrol eder
Grup oluşturma	Heterojendir, öğretmen belirler	Heterojen de homojen de olabilir, öğrenci belirler
Değerlendirme	Nicel verilere ağırlık verilir	Nitel verilere ağırlık verilir

Kaynak: Panitz, T. (1997). Collaborative Versus Cooperative Learning. Cooperative Learning and Collage Teaching, www.capecod.net, adresinden 10.09.2002 tarihinde indirilmiş ve uyarlanmıştır.

Tablo 1.4'de İDÖ ve KÖ arasındaki temel farklılıklar vurgulanmıştır. Tabloya göre iki yöntem arasında felsefi temel, öğrenme hedefi, öğretmen, öğrenci, grup oluşturma ve değerlendirme açılarından temel farklılıklar gözlenmektedir.

3.1.4. İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Dayandığı Temeller

Tüm eğitim yöntem ve yaklaşımlarının ortaya çıkışında dayandığı bir psikolojik ve felsefi temel olduğu gibi İDÖ'nün de dayandığı temeller bulunmaktadır. İDÖ'nün geniş uygulama alanı bulmasının en önemli nedenlerinin birisi de çok geniş teorik temelini olmasıdır. Yöntemin dayandığı temeller; sosyal bağlılık teorisi (Deutsch, Johnson veJohnson), bilişsel gelişim kuramı (Piaget, Vigotsky), sosyal öğrenme kuramı (Bandura) ve davranışçı öğrenme teorisi (Skinner)'dir (Johnson ve Johnson, Stanne, 2000). Bu teori ve kuramlar İDÖ'ye sağladıkları katkılar açısından aşağıda açıklanmıştır.

Sosyal bağlılık teorisi: İDÖ'nün ortaya çıkışında en çok katkı sağlayan teoridir. Sosyal bağlılık teorisi, Kafka, Lewin ve Deutsch'un çalışmalarına dayanmaktadır. Özellikle, Deutsch'un çalışmaları teorinin temelini oluşturmaktadır. Her üç teorisyenin de üzerinde durduğu ortak nokta, grubu oluşturan bireylerin etkin ve

üretici olmalarının nedeninin aralarındaki sosyal bağlılık olduğudur. Bu bağlılığın destekleyici ve olumlu yönde olması grubu oluşturan bireylerin daha üretken olmasına, ilişkilerin destekleyici ve cesaret verici olmasına yol açacaktır. Bireyler arasındaki ilişkilerin olumsuz olması ise bireylerin, birbirlerinin başarılarını engelleyici ve yıkıcı ilişkilerin olmasına neden olacaktır. Olumlu yada olumsuz bağlılığın, hiçbir türde olmaması durumunda ise bireyler, birbirlerinden ayrı çalışmalar yapacağı için birbirlerini engelleyici ya da destekleyici hiçbir davranış olmayacaktır (Açıkgöz, 1992, ss.3-5; Saban, 2000, s.139).

Sosyal öğrenme kuramı: Sosyal öğrenme kuramı Bandura'nın yaptığı çalışmalara dayanmaktadır. Bandura taklit yoluyla öğrenme ve gözlem yoluyla öğrenme konusunda çalışmalar yapmıştır. Bandura'ya göre doğrudan öğrenme olmadan da birey başkalarının deneyimlerini gözleyerek öğrenebilmektedir. Başkasını model almanın gerçekleşmesi için, davranışı örnek alınan bireyin, örnek alan birey tarafından önemsenen bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bireyler, kendilerine benzeyen bireylerin davranışlarını model alma eğilimindedirler. Ayrıca, başarılı ve statülü bireyler, diğer insanlara göre daha çok model alınmaktadırlar. Öğrenciler de başarılı arkadaşlarını model alma eğilimindedirler. Sınıf ortamında daha az başarılı olan öğrenciler, başarılı olanların çalışma stratejilerini ve özelliklerini taklit edebilmektedir (Senemoğlu, 2000, ss.223-227, 238-240).

Bilişsel gelişim kuramı: Bilişsel gelişim kuramı, Piaget ve Vigotsky'nin çalışmalarına dayanmaktadır. Piaget'e göre, öğrenme ortamı öğrencilerin arkadaşları ve öğretmeniyle kolay iletişim kuracağı şekilde dizayn edilmelidir. Böylece öğrencilerin bilişsel yapıları daha çabuk gelişir ve öğrenme yollarını birbirlerinden daha kolay öğrenirler. Öğrencinin öğrenme ortamında etkin olması öğrenmesini kolaylaştırır. Öğrenciler en iyi öğrenmeye istekli olduklarında öğrenirler, bunun için öğrenme ortamı, öğrencilerin aktif katılımını sağlayıcı ve bireysel hızlarına uygun olarak düzenlenmelidir. Öğrencilerin, diğer öğrencilerle kişilerarası etkileşimlerinin artması ve aralarında tartışmaların olması onları ben merkezilikten kurtarır. Ayrıca öğrenciler tartışmalar sırasında bilişsel çatışmalar oluşturur ve bunu çözerler, böylece bilişsel yapıları hızla gelişir. Vikotsky'ye göre ise, öğrenme ortamı kişilerarası etkileşimi artırmak amacıyla öğrencilerin yüzlerinin birbirlerine dönük olduğu bir şekilde dizayn edilmelidir. Öğrencilerin öğretmenler ve diğer arkadaşlarıyla etkileşiminin artması

öğrencide sosyal, bilişsel ve duygusal özelliklerin kazanılmasını sağlar. Sınıfta sürekli etkileşim halinde olan bir öğrenci, ben merkezlikten uzaklaşır, diğerlerinin nasıl öğrendiğini öğrenir ve kendini ifade etmeyi öğrenir. Ayrıca öğrenciler bir yetişkinin rehberliği altında daha hızlı bilişsel yapı oluşturur (Senemoğlu, 2000, ss.58-60, 64-66).

Davranışçı öğrenme kuramı: Skinner'in yaptığı en önemli çalışma davranışları tepkisel davranış ve edimsel davranış olarak ikiye ayırmasıdır. Skinner'e göre tepkisel davranış, "dışarıdan gelen bir uyarıcı tarafından oluşturulur. Edimsel davranış ise dışarıdan gelen bir uyarıcı tarafından oluşturulmaz, organizma tarafından ortaya konur. Edimsel davranış kendiliğinden ortaya çıkar ve sonuçları tarafından kontrol edilir". Edimsel koşullanmada, davranış gösterildiğinde dıştan gelen uyarıcı organizma tarafından iyi olarak algılanırsa, aynı davranışın tekrar ortaya çıkma ihtimali artar. Skinner, davranışın ortaya çıkarılmasında ve sürdürülmesinde kullanılabilecek pekiştireçler üzerinde de çalışmalar yapmıştır. Skinner'e göre olumlu ve olumsuz olmak üzere iki tür pekiştireç vardır. Olumlu pekiştireçler, ortama konulduğunda bir davranışın gösterilme sıklığını artıran pekiştireçlerdir. Olumsuz pekiştireçler ise ortamdan uzaklaştırıldığında davranışın gösterilme sıklığını artıran pekiştireçlerdir. Skinner'e göre bir davranışın gösterilmesi durumunda dıştan bir ödül verildiğinde davranışın tekrar gösterilmesi olasılığı artmaktadır (Senemoğlu, 2000, ss.152-157, 169). İDÖ'de grup ödülünün kullanılması davranışçı öğrenme kuramına dayanmaktadır. Grup ödülünün kullanılması ile bireylerin çalışmaya motive edilemsi amaçlanmaktadır (Saban, 2000, s.140).

3.1.5.İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi

İşbirliği ile ilgili çalışmalar 1900'lü yılların ortalarına doğru başlamıştır. Bu yıllarda sosyal alanda çalışan bilim adamları bireyselci, yarışmacı, ve katılımlı durumların insan davranışı üzerindeki etkilerini incelemeye başlamıştır. Morton Deutsch, 1940'lı yılların sonuna doğru sosyal bağlılık teorisini geliştirmiştir. Deutsch'a göre insanlar arasındaki bağlılık ya pozitif (işbirlikçi), ya negatif (yarışmacı) ya da nötr (bireyselci)'dür (Deutsch 1949; Akt. Hendrix, 1999; Johnson ve Johnson, 2002). Deutsch'un 1949 yılında bu konuda yayımlanan makalesi sonraki araştırmacılara ışık tutmuştur. Özellikle İDÖ konusunda sürekli araştırma yapan Johnson ve Johnson, bu araştırmalara dayanarak yaptıkları çalışmalarla işbirlikçi yapıyı sınıf ortamına uygulamayı başarmışlardır. Johnson ve Johnson'ın çalışmaları ve bu alanın ilki olan

birlikte öğrenme tekniği 1960'lı yılların ortasında geliştirilmiştir (Johnson ve Johnson, 2000, Johnson ve Johnson, 2002), ancak bu yöndeki araştırmalar 1970'lerden itibaren hız kazanmaya başlamıştır (Karaoğlu, 1998, s.12). İDÖ Türkiye'de son 12 yıldan beri araştırma konusu olmuştur (Açıkgöz, 1992, s.3). Bazı İDÖ teknikleri, araştırmacısı ve ortaya çıkış tarihleri Tablo 1.5. de verilmiştir.

Tablo 1.5.İşbirliğine Dayalı Öğrenme Teknikleri

Araştırmacı	Tarih	Teknik
Johnson ve Johnson	1960 ortası	Birlikte öğrenme
DeVries-Edwards	1970 ilk yılları	Takım-oyun-turnuva
Sharan-Sharan	1970 ortası	Grup araştırması
Aranson ve Arkadaşları	1970 sonları	Birleştirme
Slavin ve Arkadaşları	1970 sonları	Öğrenci takımları başarı bölümleri
Slavin ve Arkadaşları	1980 başları	Takım destekli bireyselleştirme
Kagan	1980 ortası	İşbirliği-işbirliği
Stevens, Slavin ve Arkadaşları	1980 yılı sonları	Birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon

Kaynak: Johnson, D.W., Johnson, R., Stanne, M.B. (2000). Cooperative Learning Methods: A Meta Analysis, www.epscho.com web adresinden, 10.11.2003 tarihinde indirilmiştir.

Tablo 1.5'den de inceleneği gibi, ilk İDÖ tekniği Johnson ve Johnson tarafından geliştirilen "Birlikte Öğrenme Tekniği"dir. Bu tekniği, ortaya çıkış sırasına göre, takım-oyun-turnuva, grup araştırması, yapılandırmacı tartışma, birleştirme, öğrenci takımları başarı bölümleri, takım destekli bireyselleştirme, işbirliği-işbirliği ve birlikte okuma ve kompozisyon teknikleri izlemektedir.

3.2. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminde Eğitim Durumu

İDÖ yöntemine göre bir eğitim durumunun nasıl oluşturulacağı konusu önem taşımaktadır. Bu başlık altında, aşağıda bir eğitimin planlanmasında yapılması gereken; hedeflerin belirlenmesi, öğrenme-öğretme sürecinin planlanması, işbirliğine dayalı öğrenme gruplarının oluşturulması, öğretim materyallerinin düzenlenmesi ve değerlendirme alt başlıkları ile eğitim durumu açıklanmıştır.

3.2.1.Hedeflerin Belirlenmesi

Hedef belirlemek, gerek öğretmen tarafından olsun, gerekse öğrenci tarafından olsun, öğrenme faaliyetlerinin istenilen yönde ilerlemesini sağlamak amacıyla bir zorunluluktur (Ertürk, 1993, s.24). Yukarıda da belirtildiği gibi İDÖ'nun yapılandırmacı felsefeye az da olsa dayanan yönleri vardır. Bu durumun varlığı, hedeflerin öğretmen tarafından mı yoksa öğrenci tarafından mı belirlenmesi gerektiğini etkilemektedir. Yapılandırmacı felsefenin etkisinin yoğun olduğu tekniklerde hedefler öğrenci tarafından belirlenmekte, diğer tekniklerde ise öğretmen tarafından belirlenmektedir. Özellikle grup araştırması ve işbirliği-işbirliği tekniklerinde yapılandırmacı felsefenin etkisi daha yoğun olduğundan, bu tekniklerde hedefler öğrenciler tarafından belirlenmektedir. Diğer tekniklerde ise hedefler öğretmen tarafından belirlenmektedir (Açıkgöz, 1992, ss.52, 55).

İDÖ'de akademik ve sosyal olmak üzere iki alanda hedef belirlenmesi gerekmektedir. Akademik hedeflerle, öğrenilecek olan konuya yönelik olarak öğrencilerin kazanması gereken hedefler belirlenmektedir. Sosyal hedefler ise öğrencilere grupla çalışma becerilerinin öğrenilmesine yönelik olanlardır. Grup çalışmalarına başlamadan önce istenilen verimin elde edilmesi amacıyla mutlaka öğrenciler grup içi ve bireysel iletişim kurma becerileri ve grupla çalışma için gerekli olan becerileri öğrenmelidir (Johnson ve Johnson, 1990, s.30; Saban, 2000, s.148).

3.2.2.Öğrenme-Öğretme Sürecinin Planlanması

İDÖ'nün planlanmasında diğer öğretim yöntemlerinin planlanmasına göre farklılıklar bulunmamaktadır. Genel başlıklar aynı olmakla birlikte, içerikte bazı değişiklikler bulunmaktadır. Öğrenme-öğretim sürecinin planlanması başlığı altında, işbirliğine dayalı teknikler ve gruplarının oluşturulmasına ilişkin açıklamalara, aşağıda yer verilmiştir.

İDÖ tekniklerine geçmeden önce yöntem ve teknik kavramı üzerinde durulacaktır. Erdoğan ve Tan (2001, s.5)'a göre yöntem "kısa zamanda çok amacın gerçekleşmesini sağlayacak çalışma tarzıdır". Teknik ise Ertuğrul (akt; Erdoğan, Tan, 2001, s.5)'a göre "öğretim yöntemlerinin uygulama biçimini ifade etmektedir". Bu tanımlara göre yöntem, tekniğe göre daha kapsamlıdır. Teknik, diğer bir ifadeyle, yöntemin alt parçası ve onun pratikteki uygulama biçimi olarak açıklanabilir.

İDÖ kapsamında ortaya çıkışından günümüze değin birçok teknik geliştirilmiştir. Aşağıda yaygın kullanımı olan ve uygulama kolaylığı olan İDÖ teknikleri özetlenmiş, ancak araştırma için kullanılacak olan “İşbirliği 2” tekniği ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

3.2.2.1.Birlikte Öğrenme (Learning Together)

Teknik Johnson ve Johnson tarafından geliştirilmiştir. İDÖ’de kullanılan ilk teknik olma özelliğini taşır. Tekniğin temel amacı, bir grup ürününün ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaca ulaşmak için öğrenciler birbirleri ile malzemelerini ve düşüncelerini paylaşırlar (Açıkgöz, 1992, ss.16-21; Johnson, Johnson ve Stanne, 2000). Araştırmacılar tekniği ortaya çıkışından günümüze değin sürekli olarak geliştirmişlerdir. En son haliyle tekniğin uygulanması sırasında yapılması gereken işlemler, aşağıda sırasıyla belirtilmiştir.

Hedeflerin belirlenmesi: İlk olarak, akademik ve işbirliği becerilerine yönelik hedefler öğretmen tarafından belirlenir.

Gruplara ayırma: Öğretmen, sınıf büyüklüğü, zaman ve malzeme unsurlarını göz önüne alarak grup büyüklüğüne karar verir ve öğrencileri yetenek, cinsiyet, sosyo-ekonomik özelliklerine göre heterojen gruplara ayırır.

Ön hazırlık: Öğretmen, sınıfı grup çalışmasına uygun olacak şekilde düzenler. Öğretim malzemelerini, öğrencileri birbirine bağımlı hale getirerek etkileşimi artırmak için, öğrenci sayısından daha az sayıda hazırlar. Bu şekilde öğrenciler birbirleri ile zorunlu olarak ilişki kurarlar. Daha sonra öğrencilere, grup içerisinde geçerli olan roller verilir. Grup çalışması sırasındaki her faaliyet, görevi o faaliyeti yapmak olan öğrenci tarafından yapılır. Bu şekilde öğrenciler birbirlerine bağımlı duruma getirilir. Öğrencilerden ne istendiği tüm sınıfın anlayacağı şekilde açıklanır. Grup çalışması sonunda, grup ürünü olarak neyin istendiği açıklanır. Grup çalışması sırasında bireysel değerlendirmenin nasıl yapılacağı belirlenir ve sınıfa açıklanır. Grubun hangi durumda başarılı sayılacağı önceden öğrencilere duyurulur. Öğrencilere grup çalışmalarını sırasında uymaları gereken kurallar ve beklenen davranışlar önceden açıklanır.

Grup çalışması: Grup çalışmaları sırasında öğretmen, grupları, istenmedik davranışları önlemek ve öğrencileri takıldıkları yerlerde yönlendirmek amacıyla sürekli

olarak gözler. Yönlendirmeyi öğrencilerin sorularını yanıtlayarak ve tartışarak yapar. Eğer öğrencilerde birlikte çalışma becerileri açısından sorun varsa ve müdahale gerekli ise, öğretmen müdahalede bulunur ve öğrencilere grupla çalışma becerilerini güçlendirici faaliyetler yaptırır.

Değerlendirme: Farklı değerlendirme tekniklerinden (grup raporu, öğrenci sınav notları vb) birisi kullanılarak grubun başarılı olup olmadığına karar verilir. Bunun dışında, öğrencilerden grup faaliyetleri sırasında karşılaştıkları eksiklikler ve sorunlarla ilgili geri dönüt alınır (Açıkgöz, 1992, ss.16-21).

3.2.2.2.Takım-Oyun-Turnuva (Team-Game-Tournement)

Teknik, 1976 yılında DeVires ve Edwards tarafından geliştirilmiştir. Genel olarak 'öğrenci takımları ve başarı bölümleri tekniğine benzer. Bu teknik de konu anlatımlarından sonra öğrencileri sınava hazırlamak amacı ile kullanır. Amaç, öğrencilerin bir ürün ortaya koyması değil, istenilen hedefe tüm öğrencilerin ulaşmasıdır. Öğretmen koynu anlattıktan sonra, kalan zamanda uygulanan kısa süreli çalışmalardır. İki tekniğin temel farklılıkları, öğrencilerin kendi takımların temsilcisi olarak diğer takımların temsilcileri ile yarışması ve takım-oyun-turnuvada her hafta turnuva yapmasıdır. Teknik tüm konu alanlarında kullanım için uygundur (Açıkgöz, 1992, s.25). Bu tekniğin hazırlık ve uygulama aşamalarında yapılacak olanlar aşağıda açıklanmıştır.

Grupların oluşturulması: Öğretmen önce yarışmada kullanmak üzere sorularını hazırlar ve öğrencileri gruplara ayırır. Gruplara ayırma işleminde grupların heterojen olarak düzenlenmesine dikkat edilir. Hazırlık aşamasından sonra sınıf ortamında yapılacak olan işlemler şunlardır:

Sunum: Öğretmen öğrenci takımları başarı bölümlerinde olduğu gibi, öğrencilere sunum tekniklerine uygun olarak öğrenme materyallerini sunar.

Takım çalışması: Öğrenciler bu aşamada birbirlerini turnuva için hazırlamak amacıyla çalışmalar yaparlar.

Turnuva: Turnuva oyunların toplamından oluşur. Oyun ise, öğrencilerin genellikle belirli bir karttan numara çekerek o numaranın karşılığındaki soruyu cevapladığı bir dizi uygulamadır. Genellikle her hafta sonunda yapılır. Bunun için önce

turnuva masalarına atama yapılır. Atama için öğrenciler başarı sırasına göre listelenir. Her grubun iyileri bir masaya, ikinci sıradakiler ikinci masaya, üçüncüler ve sonrakiler üçüncü masaya alınır. Masa sayısı iki de olabilir. Öğretmenin turnuva öncesi soruların yazılı olduğu kartları hazırlaması gerekir. Turnuva başladığında ilk öğrenci soru kağıdını çeker ve cevaplamaya çalışır. Eğer cevaplayamazsa hak solundakine geçer; o da cevaplayamazsa sağdaki öğrenci cevaplar. Bu şekilde her masada bir öğrenci cevap verdikten sonra soru cevaplama sırası ilk öğrencinin solundakine geçer. Öylece şekilde sorular bitene kadar devam edilir. Soru kağıdı doğru cevap veren öğrencide kalır. Elde edilen toplam soru kağıdı grup başarısında kullanılır. Takım ödülü önceden belirlenen kriterlere göre yapılır. Bir veya iki ayda bir öğrenci takımları değiştirilmelidir. Turnuvadan elde edilen puanlar not olarak verilmemelidir. Ama notun belirli bir yüzdesini oluşturacak şekilde verilebilir (DeVries, Slavin, 1976; akt. Açıkgöz, 1992, ss.35-42).

3.2.3.3. Grup Araştırması (Group Investigation)

Teknik Sharan ve Sharon tarafından geliştirilmiştir. Etkinlikler öğrenciler tarafından yönlendirilir. Tekniğin uygulanmasında aşağıda belirtilen basamaklar izlenir.

Konunun belirlenmesi: İlk olarak öğretmen tarafından bir konu belirlenir. Öğrenciler bu konu hakkında kaynakları araştırır. Daha sonra sınıfta tartışma yöntemiyle konunun alt konuları belirlenir. Aynı alt konuyu benimseyen öğrenciler bir araya gelerek grup oluştururlar.

Planlama: Gruplar bu aşamada kendi konularının alt konularını belirlerler. Grup içerisinde görev dağılımı yaparlar ve konuyu hangi kaynaklardan araştıracaklarını planlarlar.

Konuların araştırılması: En uzun süren basamaktır. Gruplar bu aşamada konuyu çeşitli kaynaklardan araştırırlar. Öğretmen bu aşamada gruplara, kolay ulaşacakları kaynaklar sağlamalıdır.

Araştırma sonucunun raporlaştırılması: Öğrenciler buldukları konuları rapor haline getirirler. Raporun ilgi çekici bir şekilde hazırlanmasına dikkat edilir. Raporlar hazırlandıktan sonra her gruptan bir öğrenci bir araya gelerek sunum planını yaparlar.

Araştırma raporunun sunulması: Gruplar istedikleri teknik ve materyali kullanarak sınıfa sunum yaparlar.

Değerlendirme: Grupların sunumları ve hazırladıkları raporlar diğer gruplarca değerlendirilir. Ayrıca öğretmen isterse konu testi de yapabilir (Sullivan, 1986; Sharan, Sharon, 1990; Açıköz, 1992, ss.51-54).

3.2.2.4.Birleştirme I (Jigsaw Prosedure I)

Aranson ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Öğrenme süreci tamamen işbirliği ile oluşur. Çoğunlukla sosyal bilimler alanında kullanılır. Tekniğin uygulanmasında aşağıda belirtilen sıra izlenir.

Grupların oluşturulması: Üç ile yedi kişiden oluşan heterojen gruplar oluşturulur.

Konunun bölünmesi: Konu öğretmen tarafından gruptaki öğrenci sayısına bölünür. Bu şekilde her grupta aynı konuyu alan bir öğrenci bulunur. Gruptaki her birey, kendi konusunu çalışmak ve kendi grubundaki arkadaşlarına anlatmakla sorumludur.

Uzmanlık grupları: Her gruptan aynı konuyu alan öğrenciler kendi gruplarından ayrılarak başka bir yerde birleşirler ve uzmanlık gruplarını oluştururlar. Öğrenciler uzmanlık gruplarında, konuyu hakkında tartışır, eksik olan ve anlaşılmayan bölümler üzerinde çalışırlar.

Grup-İçi Öğretim: Uzmanlık gruplarındaki çalışma bittikten sonra öğrenciler kendi gruplarına dönerler ve konularını grup arkadaşlarına anlatırlar.

Değerlendirme: Konu anlatımı için ayrılan süre bittikten sonra öğrenciler bireysel olarak sınava girerler ve grup puanları hesaplanır (Açıköz, 1992, ss. 58-60; Hendrix, 1999; Koprowski, Perigo, 2000).

3.2.2.5.Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (Student Teams Achievement Division)

Slavin ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Teknik, konu anlatımlarından sonra öğrencilerin sınav için hazırlık yapmalarını sağlamaya yönelik grup çalışmalarının düzenlenmesi olarak tanımlanabilir. Bu tekniğin temel amacı, tüm

öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmasıdır. Öğretmen konuyu anlattıktan sonra, kalan zamanda uygulanan kısa süreli çalışmalardır. Amaç öğrencilerin bir ürün ortaya koyması değil, istenilen hedefe tüm öğrencilerin ulaşmasıdır. Teknik tüm konu alanlarında kullanım için uygundur (Açıkgöz, 1992, s.25). Tekniğin sınıf ortamında uygulanması sırasındaki hazırlık çalışmaları ve uyulması gereken ilkeler aşağıda açıklanmıştır.

Grupların oluşturulması: Öğretmen takımları dört ya da beş öğrenciden oluşacak şekilde düzenler. Takımların heterojen olmasına dikkat edilir. Bunun için akademik başarı, cinsiyet ve diğer farklılık yaratan özellikler açısından grup içi heterojen ve gruplar arası homojen bir dağılım yapılır. Yukarıda da belirtildiği gibi gruplar arası homojenliğin sağlanması için takımlara atama öğretmen tarafından yapılmalıdır. Öğretmen, grup çalışması başlamadan önce çalışma yapraklarını ve ünite testlerini hazırlamalıdır. Önce yapılması gereken diğer bir faaliyet, öğrencilerin takımlara göre listelerinin hazırlanması ve önceki akademik başarılarının giriş başarısı olarak tespit edilmesidir (Senemoğlu, 2000, ss.503-504). Bu hazırlıklardan sonra sıra sınıf uygulamasına gelir. Sınıf uygulamasında dört etkinlik bulunmakta olup bunlar aşağıda açıklanmıştır.

Sunum: Bu aşamada öğretmen hedefler doğrultusunda öğrenme malzemelerini sınıfa sunar. Öğretmen, sunumunu düz anlatım, tartışma gibi tekniklerle ve görsel ve işitsel araçlar yardımıyla yapar. Eğer yanlış öğrenmeler varsa düzeltme yapar, örnek problemler çözer.

Takım çalışması: Sunum yapıldıktan sonra öğretmen öğrencileri takımlara ayırır ve çalışma yapraklarını dağıtır. Grup bağımlılığının oluşması için bu yaprakların sayısı iki kişiye bir tane olacak şekilde ayarlanmalıdır. Grup kendi içerisinde soruları tartışır. Burada her grup üyesinin görevi kendisini ve arkadaşlarını sınavdan en yüksek notu alacak şekilde hazırlamaktır. Bu tekniğin en önemli özelliği takımın vurgulanmasıdır.

Sınav: Her öğrenci sınava bireysel olarak girer. Sınavda da yardımlaşmaya izin verilmez. Sınavlar birkaç seansta bir yapılır. Öğrencinin grup başarısı öğrencilerin bir önceki sınavdan fazla olarak aldıkları puanların toplamı olarak hesaplanır. Yani öğrencinin gruba yararlı olması için her sınavda daha iyi not alması gerekir.

Ödül, önceden belirlenmiş kriterlere göre verilir. Dolayısıyla her takımın başarılı olma şansı vardır. Bu şekilde gruplar arasında yarışma önlenmiş olur (Slavin, 1980; Williams, 1996; Akt. Açıköz, 1992, ss.25-26; Nath, Ross, 1996; Armstrong, Palmer, 1998;).

3.2.2.6.Takım Destekli Bireyselleştirme (Team Accelerated Instruction)

Slavin ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Takım destekli bireyselleştirme, öğretimin bireyselleştirilmesine yönelik tekniklerin pratikte uygulanmasının maliyetinin fazla olması nedeniyle ortaya çıkarılmıştır. Her öğrencinin konuyu kendi öğrenme hızında öğrenmesi amaçlanır. Daha çok matematik öğretimine yöneliktir. Tekniğin uygulanmasında aşağıda belirtilen sıra izlenir.

Grupların oluşturulması: Sınıfta heterojen gruplar oluşturulur. Gruplar oluşturulduktan sonra öğrencilere öntest uygulanır. Öntest sonucuna göre, öğrenciler için uygun olan seviyeden öğretime başlanır.

Eğitim faaliyetleri ve grup çalışması: Öğretmen her gruptan, aynı seviyede olan öğrencileri farklı bir yere çağırır ve onlara uygun olan konuyu anlatır. Konu anlatımı bittikten sonra öğrencileri kendi gruplarına problemler üzerinde çalışmak üzere gönderir. Sonra başka bir seviyedeki öğrencileri çağırır ve onlara da o seviyedeki konuları anlatır. Bu şekilde farklı seviyedeki öğrenciler, bireysel seviyelerine uygun eğitim verilmiş olur. En sondada öğrencilere ünite testi uygulanır. Son ünite testini öğrenci grup arkadaşlarının yardımı olmaksızın çözer.

Değerlendirme: Tamamlanan ünite sayısına ve çözülen soru sayısına göre grup puanı hesaplanır. Üç haftada bir öğretmen bireyselleştirilmiş grup eğitime ara vererek tüm sınıfa eğitim verir (Slavin, 1988a, ss.23-25; Slavin, 1990; Açıköz, 1992, ss.44-47; Akt. Karaoğlu, 1998, s.25; Senemoğlu, 2000, s.509;).

3.2.3.7.İşbirliği-İşbirliği (Cooperative Learning Structures)

Bu teknik, Kagan tarafından çeşitli İDÖ tekniklerinin olumlu yönlerinin birleştirilmesi ile geliştirilmiştir. Öğrencilerin doğal meraklarının ve ilgilerinin merkeze alınması ve bunun üzerine öğretimin geliştirilmesi amacı ile uygulanan bir tekniktir. Birçok konu alanında kullanım için uygundur. Tekniğin uygulanmasında aşağıda belirtilen sıra izlenir.

Sınıf tartışması: Bu teknikte önceden hedef belirlenmez. Öğrencilerin ilgisini çekmek amacıyla belirlenen konu tartışmaya açılır. Bu tartışmada öğrencilerin verilen konuda ne öğrenmek istedikleri sorulur ve belirlenen alt başlıklar kaydedilir.

Grupların oluşturulması: Amaca göre ya öğretmen grubu belirler ya da öğrencilerden kendi gruplarını oluşturmaları istenir.

Konuların seçimi: Tartışma sırasında belirlenen alt başlıklar içinden, gruplar ilgi duydukları konuyu seçerler. Grup konuları seçildikten sonra, gruplar kendi içinde konuyu her öğrenciye bir konu düşecek şekilde alt parçalara ayırır. Öğretmen bu aşamada konunun o öğrencinin seviyesine uygun olup olmadığına dikkat eder.

Konuların hazırlanması: Her öğrenci aldığı alt konuyu kaynaklardan yararlanarak araştırır ve bilgi toplar.

Konu sunumu: Her öğrenci hazırladığı alt konuyu kendi grubunda arkadaşlarına sunar.

Grup sunumları: Grup içi sunumlar bittikten sonra, gruplar alt konuları birleştirerek grup sunumlarını hazırlarlar. Gruplar hazırladıkları sunumları, istedikleri yöntem ve teknikleri kullanarak tüm sınıfa aktarırlar.

Değerlendirme: Grup içerisinde hazırlanan konulara bakılarak her öğrenciye bireysel puan verilir. Ayrıca grup sunumları değerlendirilerek, grup puanları hesaplanır. Bireysel puanlar ve grup puanlarının hesaplanması ile grup başarısı belirlenir (Kagan, 1990; Açıköz, 1992, ss.55-59).

3.2.2.8.İşbirliğine Dayalı Birleştirilmiş Okuma ve Kompozisyon (Cooperative Integrated Reading and Composition)

Teknik, Stevens, Slavin ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Teknik, ilköğretimin üst sınıflarında, okuma, yazma ve dil becerilerinin öğretilmesi ve geliştirilmesi amacıyla çıkarılmıştır. Ortaya çıkışında okuma, yazma ve dil becerilerinin öğretilmesinde ortaya çıkan sorunlar göz önüne alınmıştır. Bu sorunlar ve sorunlara karşı işbirliği ile bulunan çözümler şunlardır: Okuma sırasında öğretmen bir kişiyle ilgilenirken diğerleri beklemek durumunda kalmaktadır. İşbirliği ile grup oluşturularak diğer öğretmen bir gruba okuma çalışması yaparken diğer gruplar da başka faaliyetler

üzerinde çalışabilmektedir. Diğer bir sorun ise okumanın öğretilmesinde sesli okumanın gerekliliğidir. Sesli okuma uzun sürdüğünden sınıfta huzursuzluklar olabilmektedir. İşbirliği grupları ile her grup kendi içerisinde sesli okuma yapabilmektedir. Diğer bir sorun ise okuduğunu anlamamadır. Yapılan araştırmalarda bunun nedeni, kelimenin kavranmaması olarak bulunmuştur. Bu durumun ortadan kaldırılması için ise grup içerisinde uygulamalar yapılması uygun çözüm olarak tespit edilmiştir. Aynı şekilde kompozisyon yazmadaki sorunlar da işbirliği ile çözülebilmektedir (Calderon, Hertz, Slavin, 1998; Açıköz, 1992, ss.48-49). İşbirliğine dayalı birleştirilmiş okuma ve kompozisyon tekniğinin uygulama basamakları aşağıda verilmiştir (Calderon, Hertz, Slavin, 1998; Açıköz, 1992, ss.49-51):

Öğretmen sunumu: Öğretmen tüm sınıfa konuyu sunar.

Takım alıştırması: Öğrenciler okuma düzeylerine göre takımlara ayrılırlar. Takım üyeleri kendi aralarında, grup üyelerine sesli okuma faaliyetlerini yaparlar. Bunun için her öğrenci sırasıyla gruba kendi bölümünü okur ve eğer yanlışı varsa grup arkadaşları tarafından düzeltilir. Bunun dışında öğretmen tarafından hazırlanan öyküde geçen kelime listesini eşli olarak birbirlerine okurlar.

Bağımsız alıştırma: Öğrenciler bu aşamada, öğretmen tarafından hazırlanan, okunan parça ile ilgili dilbilgisi sorularını cevaplarlar, öyküde geçen sözcüklerin anlamlarına sözlükten bakarlar.

Arkadaş ön değerlendirmesi: Öğrenciler faaliyetler sırasında sürekli olarak arkadaşları tarafından değerlendirilirler.

Sınav: Öğrencilere üç derste bir, okuduğunu anlama, kelime bilgisi ve okuma becerilerini ölçen sınavlar uygulanır.

3.2.2.9.Birlikte Soralım, Birlikte Öğrenelim

Teknik, Açıköz tarafından geliştirilmiştir. Teknik, hazır konma etkisinin ortadan kaldırılması, olumlu bağımlılık, bireysel değerlendirilebilirlik, grup ürünü, grup ödülü, grup sürecinin değerlendirilmesi ilkelerine ağırlık verilerek ortaya konmuştur. Her eğitim düzeyinde ve her konuda kullanılabilen bir tekniktir. Tekniğin uygulanmasında aşağıda belirtilen sıra izlenir.

Grupların oluşturulması: Öğretmen tarafından, üç-dört kişilik heterojen gruplar oluşturulur. Her grup için bir isim belirlenir.

Okuma: Her bir öğrenci, konu ile ilgili verilen bir parçayı bireysel olarak okur.

Öğrenci sorularının hazırlanması: Her öğrenciden konu ile ilgili bir veya daha fazla soru hazırlaması istenir. Soruların, Bloom'un taksonomisine göre üst seviyede olması istenir. Her soru bir karta yazılır.

Grup sorusunun hazırlanması: Her gruptan ortak bir soru hazırlaması istenir.

Soruların yanıtlanması: Hazırlanan sorular başka gruplara gönderilir. Sorular alındıktan sonra grupça bu sorulara cevap verilir. Verilen cevaplar grup sözcüsü tarafından tüm sınıfa sunulur. Bu sorular grup puanının hesaplanmasında kullanılır.

Grup sunumun değerlendirilmesi: Yapılan sunumlar öğretmen ve öğrenciler tarafından değerlendirilir.

Grup sürecinin değerlendirilmesi: Öğrencilerin grup sürecinde karşılaştıkları olumlu ya da olumsuz durumları sınıfa aktarmaları istenir.

Sınama: En son olarak öğrencilere bireysel testler verilir. Buradan alınan puanlarla grup başarısı hesaplanır (Açıkgöz, 1992, ss. 64-73).

3.2.2.10. Birleştirme II (Jigsaw Prosedure II)

Slavin tarafından, birleştirme I tekniği üzerinde değişiklikler yapılarak geliştirilmiştir. Birleştirme I'den farklı olarak bu teknikte, tüm öğrenciler tüm konuyu önceden okumakta ve bir alt konuda uzman olmaktadır. Ayrıca, birleştirme II'de grupların formal bir amacı vardır ve değerlendirmede grup puanı dikkate alınmaktadır. Teknik, her alanda ve öğrencilerin okuma, anlama ve grupla çalışma becerilerine sahip olduğu her eğitim seviyesinde kullanım için uygundur. Tekniğin uygulanmasında aşağıda belirtilen sıra izlenir:

Ön hazırlık: Öğrencilere eğitime başlamadan önce birleştirme II tekniği hakkında bilgi verilir. Önceden öğrencilerin bilgi düzeylerinin belirlenmesi ve grup puanının hesaplanmasında taban puanın belirlenmesi için konu bilgi testi uygulanır. Bu testten sonra yine dersten bir hafta veya bir gece önce tüm konuları içeren fakat fazla

ayrıntılı olmayan okuma materyalleri dağıtılır ve öğrencilerden derse bunları okumuş olarak gelmeleri istenir.

Materyallerin hazırlanması: Öğretmen her öğrenme ünitesi için okuma yaprağı, uzman yaprakları ve konu testlerini hazırlamalıdır. Eğer hazır kullanılan materyal varsa öğretmenin işi kolaylaşır. Öğretmen sadece bu materyali gruptaki öğrenci sayısına böler. Uzman yaprakları öğrencilerin neye dikkat etmeleri gerektiğini belirtir tarzda hazırlanmalıdır. Ayrıca uzmanlık grupları için öğrencilerin üzerinde yoğunlaşacakları noktaları belirtecek sorular hazırlanmalıdır.

Grupların oluşturulması: Öğrenciler, akademik başarılarına, cinsiyetlerine, sosyo-kültürel özelliklerine göre 3-7 kişiden oluşan heterojen gruplar ayrılmalıdır. Gruplara atama öğretmen tarafından yapılmalıdır. Grup listeleri öğretmen tarafından derse başlamadan önce oluşturulmalı ve sınıfa asılmalıdır.

Konunun bölünmesi: Konu öğretmen tarafından gruptaki öğrenci sayısına bölünür. Grupta her öğrenciye bir konu verilir. Bu şekilde her grupta aynı konuyu alan bir öğrenci bulunur. Eğer gruplarda öğrenci sayısı fazla ise aynı konu iki öğrenciye de verilebilir. Gruptaki her birey kendi konusunu çalışmak ve kendi grubundaki arkadaşlarına anlatmakla sorumludur. Derse başlamadan önce kimin hangi konuyu aldığını belirten liste sınıfa asılmalıdır.

İşbirliği grupları: Öğrenciler konularını öğrendikten sonra kendi gruplarında uzmanlık konularını okurlar ve anlamaya çalışırlar. Eğer merak ettikleri, anlamadıkları yerler varsa öğretmene sorarak bilgi alırlar. İşbirliği grubu tüm öğrenciler konuyu anlayana kadar devam ettirilir. Öğrencilere konuyu iki defa anlayarak okuyacakları kadar süre tanınmalıdır. Ders için ayrılan sürenin üçte ikisi işbirliği gruplarında, üçte biri ise uzmanlık gruplarında geçirilmelidir. İşbirliği grubundaki okuma için ayrılan süre bittikten sonra uzmanlık gruplarına geçilir. İşbirliği gruplarında öğretmen tarafından önceden her grup için bir başkan atayarak bunların listesi sınıfa asılır.

Uzmanlık grupları: Her gruptan aynı konuyu alan öğrenciler kendi gruplarından ayrılarak başka bir yerde birleşirler ve uzmanlık gruplarını oluştururlar. Gruplara mutlaka bir lider atanmalıdır. Lider olmadan grupta sorun çıkabilir. Grupta lider özelliği gösteren birisi varsa o grup başkanı olarak atanır. Eğer böyle birisi yoksa

gruptan bir kişi grup lideri atanır. Bu öğrenci tartışmaları yönetir. Grup liderleri öğretmen tarafından önceden belirlenerek listesi sınıfa asılır. Öğrenciler uzmanlık gruplarında kelimelerin anlamları, konuyu açıklayıcı örnekler ve benzeri konular üzerinde tartışır. Ayrıca, eksik olan ve anlaşılmayan bölümler üzerinde çalışır. Öğretmen tartışma gruplarını yönlendirmek için yönergeler ve uzmanlık soruları hazırlamalıdır. Uzmanlık soruları konunun ana temalarını vurgulayıcı tarzda ve zor olmalıdır. Grup tüm üyelerin konuyu tam olarak anladığından emin olana kadar konu üzerinde tartışma sürer. Herkes konuyu anladıktan sonra konunun nasıl anlatılacağı üzerinde çalışma yaparlar. Burada öğretmenden tavsiyeler alabilirler. Öğrencilerin tartışmalar sırasında kısa notlar alması, anlatımları sırasında yardımcı olacaktır.

Grup-içi öğretim: Uzmanlık gruplarındaki çalışma bittikten sonra öğrenciler kendi işbirliği gruplarına dönerler. Burada öğrenciler konularını belirlenen sıra ile grup arkadaşlarına sunarlar. Konu anlatımları sırasında sorunlar çıkarsa grup başkanı müdahale etmelidir. Konuyu anlatanlar, konunun iyi anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek amacıyla gruba soru sorarlar. Tüm anlatımlar bittikten sonra zaman varsa kısa bir tekrar yapılabilir. Ayrıca öğrenciler birbirlerine soru sorabilirler. Bunlar bittikten sonra öğrenciler grup çalışmaları sırasında çıkan sorunlar ve sürecin işleyişi hakkında kısa bir görüşme yapabilirler.

Değerlendirme: Konu anlatımı için ayrılan süre bittikten sonra öğrenciler bireysel olarak sınava girerler. Grup puanının hesaplanması için, öğrencilerin önceden yapılan sınavda aldıkları puan taban puan olarak kabul edilir ve bu puandan aldıkları fazla puanlar grup puanı olarak hesaplanır. Değerlendirme için ödev, proje ve sözel değerlendirme yöntemleri de kullanılabilir. Ayrıca öğretmen gruptaki öğrencilerin birbirlerinin kağıtlarını düzeltmeleri isteyebilir ve değerlendirmeyi bundan sonra da yapabilir. Grup puanları hesaplandıktan sonra puanı en yüksek olan gruba ödöl verilebilir.

Öğretmenin rolü: Sınıfta muhtemelen 5-6 grup olacağı için öğretmenin tüm gruplarla yeterince ilgilenmesi mümkün değildir. Fakat grup liderleri bu açığı kapatabilirler. Öğretmenin rolü daha çok öğrencilerin birbirlerine öğretmelerini sağlayan en iyi ortamın hazırlanması, öğrenmenin yapılandırılmasıdır. Ayrıca konu alanında kaynak kişi görevini üstlenmektedir. Grup çalışmaları sırasında gruplar

arasında dolaşarak oluşabilecek problemlere müdahale eder. Grup liderlerine grubun yönetilmesi konusunda önerilerde bulunurlar (Slavin, 1986; Açıkgoz, 1992, ss.61-63; Colosi, Zales, 1998; Anderson, Palmer, 2001, ss.59-60).

3.2.3.İşbirliğine Dayalı Öğrenme Gruplarının Oluşturulması

İşbirliğine dayalı grupların oluşturulmasına teknikler bölümünde, tekniklere özgü olan grup oluşturma konusuna yer verilmekle birlikte, bu kısımda genel özellikleri konusu geniş bir biçimde açıklanmıştır.

İşbirliğine dayalı gruplara atanacak öğrencilerin sayısı sınıfın büyüklüğüne, teknik imkanlara ve kullanılan tekniğin özelliğine göre farklılık gösterir. Grup büyüklüğünün iki-altı arasında olması istenen rakamlardır. Fakat ideali üç-dört kişiden oluşan grupların oluşturulmasıdır. Ancak, grup sayısında altı kişinin üzerine çıkılmaması önerilir. Eğer öğrenciler grup çalışmasına alışık değillerse, bu alışkanlık kazanılana kadar sayının iki-üç kişi olması yararlı olacaktır. Sınıftaki grup sayısı ise sınıf mevcudunun bir grupta bulunması istenilen öğrenci sayısına bölünmesi ile tespit edilir (Açıkgoz, 1992, ss.17, 65, 127).

Grupların oluşturulmasında grupların sayısının dışında önemli olan bir konu da grupların hangi özelliklere göre oluşturulacağıdır. Gruplara öğrenci ataması, öğretmenler tarafından yapılmalıdır. Bunun öğrencilere bırakılmamasının nedeni, öğrencilerin kendi özelliklerine yakın öğrencilerle grup oluşturmaları dolayısıyla sınıfta hizişleşmelerin ve homojen grup oluşumunun meydana gelmesidir. Gruplar oluşturulurken heterojen olmasına dikkat edilmeli, bu çerçevede akademik başarı, yetenek, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, etnik köken gibi özellikleri farklı olan öğrencilerin aynı gruplara alınmasına dikkat edilmelidir. Yani sadece başarılı öğrencilerin veya sadece kız öğrencilerin olduğu gruplar oluşturulmamalıdır. Grup araştırması ve işbirliği-işbirliği tekniklerinde grupların oluşturulmasında farklılık bulunmaktadır. Bu tekniklerde gruplar öğrenciler tarafından belirlenmektedir. Fakat bu durum kesin kural değildir. Dolayısıyla öğretmen duruma göre grupları kendisi belirleyebilir. Bunun dışında özellikle öğrenciler hakkında yeterli bilgi yoksa, seçkisiz yolla da gruplara öğrenci atanabilir. Örneğin; isminde "a" bulunanlar bir grup, "e" bulunanlar başka bir grup yapılabilir. Grupların belirli aralıklarla değiştirilmesinde yarar vardır. Böylece hem öğrenciler sınıftaki diğer öğrencilerle çalışmış olur, hem de sürekli

aynı kişilerle çalışmadan doğacak bıkkınlık gibi olumsuz durumlar önlenmiş olur (Açıkgöz, 1992, ss.17, 127; Erden, s.128).

3.2.4.Öğretim Materyallerinin Düzenlenmesi

İDÖ'nün yararlarından birisi sınıfta fazladan materyal gerektirmeden uygulanabilmesidir. Klasik yöntemde kullanılan kitaplarla dahi İDÖ mümkündür (Açıkgöz, 1992, s.116). Materyallerin hazırlanmasında önemli olan ve tüm tekniklerde var olan bir uygulama şekli; materyallerin bağımlılık yaratacak şekilde düzenlenmesidir. Burada kastedilen, materyallerin öğrencilere az sayıda verilmesi, dolayısıyla öğrencilerin birlikte çalışmalarının sağlanmasıdır. Her bir teknik için gerekli materyaller Tablo 1.6.'da listelenmiştir.



Tablo 1.6. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Tekniklerinde hazırlanması Gereken Materyaller

Teknik	Hazırlanması Gereken Materyaller
Birlikte öğrenme	Öğrenme materyalleri (kitap, rapor, makale...) Sınav için soru kağıtları
Takım-oyun-turnuva	Öğretmen sunumu için materyal Öğretmen için kitap, ders notları Turnuva masasına atama yaprağı, oyun yaprağı Cevap kağıdı Soruların yer aldığı kartlar
Grup araştırması	Konuyla ilgili kaynaklar Öğrenci sunumları için sunum materyalleri
Birleştirme 1	Konu için kitap veya konuların yer aldığı kağıtlar Sınav kağıtları
Öğrenci takımları başarı bölümleri	Öğretmen sunumu için materyal Öğretmen için kitap, ders notları Çalışma yaprakları, ünite testleri
Takım destekli bireyselleştirme	Çalışma yaprakları Ünite testleri Olgu testleri
İşbirliği-işbirliği	Konularla ilgili kaynaklar Öğrenci sunumları için sunum materyalleri
Birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon	Ders kitapları Öyküler Sınav yaprakları
Birlikte sorulmuş birlikte öğrenelim	Konu için kitap veya konuların yer aldığı kağıtlar Sınav kağıtları
Birleştirme 2	Konu için kitap veya konuların yer aldığı kağıtlar Uzmanlık yaprağı Ünite sınavları Sınav kağıtları

Kaynak: (Açıkgöz, 1992, ss.17,27, 45, 50, 53, 57, 59, 62, 64, 65)'den uyarlanmıştır.

Tablo 1.6'da da görülebileceği gibi, hazırlanması gereken materyaller kullanılan tekniğe göre değişmektedir. Materyallerden de anlaşılacağı gibi teknikler öğretmene hazırlık aşamasında çok fazla yük yüklememektedir.

3.2.5.Değerlendirme

İDÖ'de değerlendirme yöntemin temel bileşenlerinden birisidir. Esas olarak değerlendirme yöntemin bireysel veya yarışmacı bir yapıya dönüşmesini önleyen, diğer bir deyişle yöntemin işbirlikçi bir yapıda sürmesini sağlayan öğedir. Sınıfta işbirlikçi bir

yapının oluşması için öğretmenin grup çalışması başlamadan önce değerlendirme kriterlerini belirlemesi ve bunu sınıfa duyurması gerekir (Boud ve ark, 1999).

İDÖ'de değerlendirme 3 amaçla yapılır. Bunlarından birincisi, öğrencilerin öğrenme faaliyetleri sonunda elde ettikleri bilgilerin ölçülmesidir. İkincisi, değerlendirilmeyen ders veya kurslar çoğunlukla öğrenciler tarafında daha az önemli olarak algılanır, bu nedenle mutlaka değerlendirme yapılmalıdır. Son olarak, işbirliği ortamlarında eğer öğrencinin daha fazla çaba sarfetmesi isteniyorsa, daha önceki çabalarının değerlendirme yöntemleri ile kaydedilmiş olması gerekir (Boud ve ark, 1999).

İDÖ yönteminin kullanılması durumunda mutlaka ölçülmesi gereken ürünler vardır. Bu ürünler aşağıda sınıflanarak verilmiştir (Johnson ve Johnson, 1996):

1. Bireysel çaba: Tüm öğretim yöntemlerinde olduğu gibi İDÖ'de de bireysel değerlendirme yapılmalıdır. Bu değerlendirmede bireyin, şimdiki bilgi düzeyi, akılda tutma, bilginin aktarılması, muhakeme yeteneği, kendini geliştirme isteği gibi özelliklere bakılır.
2. Grup performansı: Bireyin tek başına yapamayacağı veya grupla yapıldığında daha iyi sonuç alınabilen, bilimsel deney, anket gibi saha araştırması, proje yapılması gibi çalışmalar olabilir. Bu durumda grubun yaptığı ürün değerlendirilir.
3. Öğrenciler arasındaki ilişki: İDÖ öğrenciler arasındaki pozitif ve yüksek derecede iletişimin olması çok önemlidir.
4. Psikolojik sağlık: Okulun görevlerinden birisi de öğrencilerin sağlıklı bir biçimde sosyal, bilişsel ve psikolojik gelişimlerini sağlamaktır. Bu nedenle eğitim programları, sosyal beceriler, kendine güven, okula karşı olumlu davranışlar gibi ürünler üzerinde de durmalıdır.

3.2.5.1. İDÖ Değerlendirme Yaklaşımları

İDÖ'de geleneksel öğretim yöntemlerinde uygulanan değerlendirme yöntemlerinden farklı yöntemler kullanılmaktadır. Boud ve arkadaşları (1999)'na göre İDÖ yönteminde, grup değerlendirmesi, grup üyelerinin birbirini ve kendi kendilerini

değerlendirmesi, süreç değerlendirmesi ve kümülatif değerlendirme yaklaşımları biri ya da birkaçı birlikte kullanılabilir. Bu değerlendirme yaklaşımları aşağıda açıklanmıştır.

Grup değerlendirmesi: Eğer öğrencilerin işbirliği yapmaları ve birlikte çalışmaları isteniyorsa bireysel değerlendirmeden çok grup değerlendirmesinin yapılması daha yararlı olacaktır. Eğer takım çalışması ve işbirliği önemseniyorsa, öğrencinin sadece bireysel olarak değil, gruptaki çalışmasının da değerlendirileceğini bilmesi ve bunun belirtilmesi yararlı olacaktır. Grup değerlendirmesinin bir çok çeşidi vardır: Bunlardan ilki, her gruba farklı bir konuda olmak üzere, grup üyelerinin ortak hazırlayacakları bir ödev ile değerlendirme yapılmasıdır. Bu durumda grup değerlendirmesi yapılabilir. Diğer bir tür ise, gruptaki tüm bireylerin çalışmasını sağlamak için grup değerlendirmesi, üyelerin bireysel puanlarının toplamı olarak da verilebilir. Grup değerlendirmesine öğrencilerin alışık olmaması bazı olumsuz sonuçlar doğurabilir. Öğrenciler kendi çabalarının değerlendirilmesine alışık değiller, bu nedenle diğerlerinin aynı notu almasına üzülmeler ve o notun kendilerinden alınmış olduğuna inanırlar. Özellikle yarışmacı sınıf ortamında bu durum gözlenir. Eğer grup değerlendirmesi yöntemi kullanmak yararlı değilse, grup değerlendirmesi yapmak için erken demektir. Bu durumda birey ve grup değerlendirmesinin birlikte kullanılacağı yapıların oluşturulması daha geniş bir kullanım alanı sağlayacaktır.

Arkadaş değerlendirmesi ve kendi kendini değerlendirme: Arkadaş değerlendirme ve kendi kendine değerlendirme: Grup içerisinde, grup üyelerinin birbirlerini değerlendirmesi işbirliğini engelleyebilmektedir. İşbirliği, öğrencilerin birbirine yardım ederek çalışmasını gerektiren bir süreçtir. Birbirini gizli veya açık olarak değerlendirme sonucunda da grup üyelerini birbirine karşı düşman olmaları, işbirliği sürecine ters düşer. Bununla birlikte grup arkadaşlarının değerlendirmeye katılması yararlı bir uygulamadır ve bu nedenle bu tür veri elde edilmesinin yolları aranmalıdır. Bunu yapmanın bir yolu, öğrencinin grup arkadaşlarına, kendi durumu hakkında soru sormasıdır. Bu kişinin daha sonra kendi kendisini değerlendirmesinde zengin bir kaynak sağlar. Arkadaş yorumları, grup içinde veya tüm gruplar tarafından belirlenen kriterler yolu ile sistematik olarak alınabilir. Grup arkadaşlarının yaptığı değerlendirmeler için not verilmesi bilgilerin ayrıntılı ve kaliteli gelmesini engelleyeceği için not verilmemelidir. Öğretmen ve grup arkadaşı değerlendirmesi arasında denge kurulması yararlı olur.

Süreç değerlendirme: Grup öğrenmesinde alternatif bir yol, ürün değerlendirmesinden, öğrenme sürecine kayıştır. Buna örnek olarak, öğrencilerin öğrenme sürecine katılımının değerlendirildiği bir yöntem verilebilir. Süreç değerlendirmesi öğrencilerin alışık olmadıkları bir yöntemdir. Bu nedenle bu değerlendirme yöntemine geçiş yavaş olmalıdır. Bu amaçla, değerlendirme ilk olarak öğrenme sürecinin her aşamasının etkililiği hakkında öğrencilerden görüş alma ile başlayabilir. Daha sonra değerlendirme, liderlik, bilginin aktarılması, çatışma yönetimi, grup üyeleriyle işbirliği, performans, geri dönüt sağlama gibi özel ölçütler üzerine kayabilir. Bu tür süreçlerin analiz edilmesi ve öğrenmedeki değişimin grup içerisinde saptanması ile elde edilen veriler değerlendirmede kullanmak üzere öğrenme ürünü olarak sunulur.

Kümülatif değerlendirme: Grup çalışmaları sırasında gruplara yaptıkları herhangi bir projenin final notuna etkisinin yüzde 20 olacağı söylendiğinde, gruplarda bu projeye karşı belki daha az önem verme, belki yapmayı reddetme veya az enerji harcama gibi durumlar ortaya çıkabilir. Bu tarz değerlendirme benimsendiğinde proje sayısının çok olması nedeniyle projeye ayrılan yüzde düşük olmak durumundadır. Çok az iş için yüksek not verilebilir. Bu soruna bir çözüm yolu, değerlendirmenin her parçasını bir sonrakinin ön şartı olarak kabul etmek olabilir. Bu yapıldığında, öğrenciler değerlendirmenin o aşamasına final notu olan yüzde yüze ulaşmak için yapılması gereken bir aşama olarak bakacaklardır.

3.2.5.1. İDÖ Değerlendirme Teknikleri

İDÖ’de değerlendirme için birçok teknik kullanılmaktadır. Bu tekniklerden, kağıt kalem testleri, sınıf sunumu, çalışma dosyası, grup ürünü hakkında bilgi verilecektir (Johnson ve Johnson, 1996; Boud ve ark., 1999).

Kağıt-kalem testleri: Bu testler hem değerlendirme hem de öğrenme amaçlı uygulanır. Testlerin iki yararı vardır. Birincisi, öğrencilere test öncesi birlikte çalışma için zaman verildiğinde öğrenciler kendilerini diğerleri ile karşılaştırarak ne seviyede oldukları ve sahip oldukları bilgilerin farklı olup olmadığı hakkında bilgi edinirler. İkincisi, gruba test sonrası kendilerinin ve diğer grup üyelerinin nerede eksiği olduğu ve neleri geliştirmeleri gerektiği konusunda bilgi edinilirler. Testler ilk olarak bireysel cevaplanır, öğrenci iki tane cevap kağıdı hazırlar. Eğer tüm grup üyeleri önceden

belirlenen kriterin üzerinde not almışsa gruba bonus puan verilir. Bu puan tüm grup üyelerinin testten aldıkları puana eklenir. Tüm grup sınav olduktan sonra ikinci cevap kağıtları üzerinde verdikleri cevapları karşılaştırır ve soruları grup olarak cevaplamaya çalışırlar. Eğer grup olarak uzlaşma sağlayamadıkları cevaplar varsa kaynaklara başvururlar.

Sınıf sunumu: Bu değerlendirme tekniğinin amacı tüm üyelerin sunuma hazır olmaları ve sunum yeteneklerinin geliştirilmesidir. İlk olarak öğretmen, gruplara konularını verir. Her grup üyesi konu içerisinden bir bölüm alarak bunu verilen zaman içerisinde hazırlar. Sonra, tüm gruplar konularını hazırlar ve sunum için prova yapar. Hazırlıktan sonra sınıf, bir gruptaki öğrenci sayısına göre parçalanır ve her parça için sınıfın bir köşesi ayrılır ve gruptaki öğrencilerin her biri bir köşeye gider. Her öğrenci konusunu kendi köşesine sunar. Dinleyiciler, her sunum yapan için, öğretmen tarafından verilen değerlendirme formunu doldurur. Sunum, ilginçliği, kısa olması, anlaşılır olması, katılım sağlanması, beden dilinin iyi kullanılması açılarından değerlendirilir. Sunumdan sonra değerlendirme formunun bir kopyası öğretmene bir kopyası ise sunum yapana verilir. Öğretmen de kendi değerlendirmesini yapar. Bundan sonra her öğrenci kendi grubuna döner ve ne kadar etkili sunum yaptıkları konusunda tartışırlar.

Çalışma dosyası (Portfolio): Çalışma dosyası öğrenme süreci içerisinde öğrencinin nasıl bir gelişim gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılır. Öğrenci tüm çalışmalarını bir dosyada biriktirir. Bu tarz bir değerlendirme öğretmen için, öğrencinin tüm gelişimini toplu olarak görme imkanı sağlar. Çalışma dosyasına giren çalışmalar için bir kriter yoktur. Bazı öğrenciler için iyi kötü olarak değerlendirilecek bir çalışma, diğerleri için iyi olarak değerlendirilebilir. İDÖ gruplarında amaç her grup üyesinin öğretmen tarafından belirlenen kriterlere uygun olarak Çalışma dosyasını hazırlamasıdır. Öğrenciler bireysel olarak değerlendirilirler. Grup puanı ise çalışma dosyasındaki yanıtların toplamına göre verilir.

Grup ürünü: Bu tür değerlendirme tekniğinin amacı, her öğrencinin katkısının olduğu, içeriğini ve nasıl yapılandırıldığını bildiği ve sunabileceği bir projenin hazırlanmasıdır. İlk olarak gruplara proje konusu ve gerekli materyaller verilir. İkinci olarak grup projeyi tamamlar ve her üye projeye katkıda bulunacağı için, projede hemfikir olduğundan ve projenin sunumunu yapabileceğinden emin olur. Bu aşamada

öğretmen grupları gözleyerek geri dönüt sağlar. Sonra, proje öğretmene verilir. Gruptaki her bir öğrenci sınıfın bir köşesinde, orada olan ve diğer gruplardan gelen arkadaşlarına sunum yapar. Öğretmen projeler ve sunumlar üzerinden grupları değerlendirir.

3.3.İşbirliğine Dayalı Öğrenmede Sınıf Yönetimi

İşbirliğine dayalı sınıf yönetimi başlığı altında, sınıf ortamı, İDÖ sürecinde öğretmenin ve öğrencilerin görevleri alt başlıkları ile aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1.Sınıf Ortamı

Eğitim-öğretim ortamlarında sınıf ortamı rekabetçi, bireyselci ve işbirliğine dayalı biçimlerde oluşturulabilir. Bunlar aşağıda açıklanmıştır.

Rekabetçi sınıf ortamı: Rekabetçi sınıf ortamında sürekli olarak öğrenciler arasında rekabet vardır. Öğrenciler bireysel olarak, grup içinde ya da gruplar arasında birbirlerini rakip olarak görürler. İçlerinden sadece birkaçının kazanacağını düşündükleri, sürekli bir savaş halinde olurlar. Dolayısıyla kendilerinin kazanması için diğerlerinin kaybetmesi gerektiğini düşünürler. Değerlendirme birbirleri arasında sıraya koyma şeklinde olduğundan arkadaşlarından daha fazla not almak için onlardan daha fazla çalışmaları gerektiğini düşünürler. Bu şekilde, yani kazanmanın diğerlerinin kaybetmesine bağlı olduğu bir ortamda diğer arkadaşlarının başarısını engelleyecek her türlü yola başvurabilirler. Öğrenciler bir yandan başarılı olmaya çalışırken, diğer yandan diğerlerinin başarısız olması için çalışırlar. Bunun dışında arkadaşlarının başarısızlıklarına sevinirler ve başkalarının kazanmasını sağlayan notları kendilerinden alınmış olarak algırlar. Bu tür bir ortamda öğrenciler birbirlerine karşı sürekli olumsuz duygu içerisindeyler. Böyle bir ortamda öğrenciler iki türde davranırlar, ya arkadaşlarını geçmek için onlardan çok çalışır ya da diğerlerinin başarısını kabul ederek kendilerinin başarısız olacağına inanırlar (Açıkgöz, 1992, ss.4-5; Saban, 2000, s.136; Johnson ve Johnson, 2002).

Bireyselci sınıf ortamı: Bireyselci sınıf ortamında, öğrenciler birbirleri ile yarışmaktan çok, kendi amaçlarını gerçekleştirmek için çaba gösterirler. Böyle bir ortamda öğrenciler kendi amaçlarına ulaşmak için kendi hızlarında ve diğer öğrencilerden bağımsız olarak çalışırlar. Herkesin kendi öğrenme materyali olduğu için diğerlerine bağımlı olmazlar. Burada değerlendirme, önceden tespit edilen bir kritere göre yapılır; dolayısıyla herkes başarılı olma şansına sahiptir. Dolayısıyla diğerlerinin

başarıları veya başarısızlıkları ile ilgilenmezler. Araştırmalar, ödevler bireysel olarak yapılır. Öğrenciler birbirlerini engellemedikleri gibi birbirlerini desteklemezler de (Açıkgöz, 1992, ss.5-6; Saban, 2000, ss.136-137; Johnson ve Johnson, 2002).

İşbirliğine dayalı sınıf ortamı: İşbirliğine dayalı sınıf ortamında öğrenciler belirlenen hedeflere ulaşmak için birlikte çalışırlar. Bu amaçla küçük gruplar oluşturulur. Her grubun başarılı olması tüm bireylerin başarılı olmasına bağlıdır. Bu nedenle birey kendi performansından sorumlu olduğu gibi grubun performansından da sorumludur. Yani bireyin tek başına başarılı olması önemli değildir, grup üyelerinden birisinin başarısız olması grubun başarısız olmasına neden olabilmektedir. Gruplar arasında ise karşılıklı fayda söz konusudur. Her grup elde ettiği ürünü diğer gruplarla paylaşır. Değerlendirme önceden belirlenen kriterlere göre yapılır. Bu da rekabetçi ortam oluşmasını engeller. Öğrenciler arasında olumlu yönde bir bağlılık, dayanışma, ve yardım etme duyguları gelişir (Saban, 2000, ss.137-138, Johnson ve Johnson, 2002).

Yukarıdaki tanımlarda İDÖ'nün rekabetçi ve bireyselci öğrenmelerden farkı ortaya konmaya çalışılmıştır. İDÖ, hedeflere ulaşma açısından daha etkili ve destekleyicidir (Açıkgöz, 1992, s.4). 164 araştırma üzerinde yapılan meta-analiz çalışmasında dokuz (birlikte öğrenme, takım-oyun-turnuva, grup araştırması, yapılandırmacı tartışma, birleştirme, öğrenci takımları başarı bölümleri, takım destekli bireyselleştirme, işbirliği-işbirliği, birlikte okuma ve kompozisyon) farklı İDÖ tekniğinin her birinin yarışmacı ve bireyselci öğrenmeden farkı araştırılmış, tüm teknikler yarışmacı ve bireysel öğrenme yöntemlerinden daha etkili bulunmuştur (Johnson ve ark, 2000).

3.3.2.İşbirliğine Dayalı Öğrenme Sürecinde Öğretmenin Rolü

İDÖ yönteminde öğretmene düşen roller aşağıda açıklanmıştır.

Saban (2000, ss.148-150)'a göre İDÖ'de öğretmene düşen rolleri 4 başlık altında toplamak mümkündür.

Öğretim hedeflerini belirlemek ve öğrencilere açıklamak: Öğretmen akademik hedefleri belirleyerek bunu sınıfa açıklar. Bunun dışında sosyal hedefleri de belirler. Sosyal hedefler grup sürecinin yönlendirilmesine ve öğrencilerin grup çalışması alışkanlığı kazanmalarına yöneliktir.

Öğretim öncesi kararlar almak: Öğretmen İDÖ yönteminin grup belirleme kriterlerini göz önünde bulundurarak grubun büyüklüğüne, gruplara girecek öğrencilerin belirlenmesine karar verir. Öğrencilerin grup faaliyetlerini, diğer grupları rahatsız etmeden, rahat yürütecekleri sınıf ortamını düzenler. Öğretmen tekniğe ve konuya uygun olarak materyalleri hazırlar. Hazırlık aşamasında son olarak gruplarda öğrenci rolleri belirlenir.

Değerlendirme süreci için kriterleri belirlemek: İDÖ'nün gereği olarak öğretmen önceden değerlendirme kriterlerini belirler ve sınıfa açıklar.

Grup çalışmalarının etkili olarak işlemlerini sağlamak: Öğretmen grup çalışmaları sırasında grupları sürekli olarak kontrol etmeli ve sorun olduğunda müdahalede bulunmalıdır. Öğretmen grubun etkili çalışıp çalışmadığını şu kriterlere göre kontrol edebilir. Etkili bir grupta; her üye sonuca nasıl ulaşacağını bilir, grup üyeleri yeni öğrendikleri ile önceki öğrendiklerini ilişkilendirir, herkes grup sürecine aktif olarak katılır, öğrenciler grup arkadaşlarını dinler, hiçbir grup üyesi ikna edilmedikçe fikrini değiştirmez, öğrenciler kişileri değil, fikirleri değerlendirmesi gerektiğinin farkına varır.

Öğretmenlerin yukarıda belirtilen 4 görevinin dışında en önemli görevi rehberliktir. Öğretmen grup çalışmaları sırasında grupları dolaşmalı, yardım isteyenlere yardım etmeli ve öğrencileri istenilen sonuca ulaşma yönünde yönlendirmelidir (Erden, s.130).

3.3.3.İşbirliğine Dayalı öğrenme Sürecinde Öğrencilerin Rolü

İDÖ'nün yapısı gereği öğrenci kendi bilgisini kendisi edinmektedir. Bu yöntemde öğrenmesinin sorumluluğu öğrenciye aittir. Öğrenci aynı zamanda diğer grup arkadaşlarının öğrenmesinden ve bütün grup üyelerinin başarılarından sorumludur. Bu nedenle grup etkinlikleri sırasında, gereğinde öğretmen konumunda olması gerekir. Grubun istenilen amaca ulaşması veya görevini yerine getirmesi için her öğrencinin yerine göre, araştırma yapması, soru sorması, yanıt vermesi, kararlar alması, konuşması gerekir. Bunun yanı sıra, öğrenci kendine düşen bireysel rapor hazırlama gibi görevini de yerine getirmesi gerekmektedir (Açıkgöz, 1992, s.132). Yukarıda sayılan görevlerin yanında öğrenci, grubun amacına ulaşması için, grup arkadaşları ile iyi iletişim kurmalı, birbirlerini olduğu gibi kabullenmeli ve grup çalışmaları sırasında doğabilecek

olumsuzlukları önlemek ve yapıcı bir şekilde çözmek için çaba göstermelidir (Saban, 2000, ss.144-145)

Grup içerisinde öğrencilere roller verilmelidir. Bu roller dönüşümlü olarak öğrenciler arasında değiştirilmelidir. Bu şekilde bazı öğrencilerin ön plana çıkması durumu ortadan kaldırılmış olur. Açıkgöz (1992, ss.18, 127)'e göre gruplarda önerilen roller şunlardır:

Özetleyici: Grubun ulaştığı sonuçları sınıfa açıklar.

Denetleyici: Grubun her üyesinin konuyu tam öğrenip öğrenmediğini kontrol eder.

Netlik Denetçisi: Grup sonuçlarındaki olabilecek hataları kontrol eder.

Bağ Kurucu: Yeni öğrenilen konu ile önceki konu arasında bağ kurar.

Araştırmacı-Koşturmacı: Öğretmenle ve diğer gruplarla iletişimi sağlar.

Kaydedici: Grubun kararlarını ve grup raporunu kaleme alır.

Özendirici: Grup üyelerinin çalışmalara katılmasını özendirir.

Gözlemci: Grubun çalışmasını gözlemler.

Kolaylaştırıcı: Grubu yönlendirir

İş Bittikten Sonra Temizleyici: Grup çalışması sırasında ortaya çıkan çöpleri toplar ve masayı düzenler.

3.4. İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Yararları

İDÖ yöntemi konusunda çalışmalar yapmış olan araştırmacılar tarafından ve yöntemi kendi sınıflarında uygulayan eğitimciler tarafından bu yöntemin öğretmen ve öğrenci açısından birçok yararı olduğu belirtilmektedir. Bu yararlar; akademik, sosyal, psikolojik ve değerlendirme açısından olmak üzere 4 başlık altında toplamak mümkündür (Panitz, 2000).

3.4.1. Akademik Yararlar

IDÖ'nün eğitim-öğretim faaliyeti sürecine sağladığı yararlar aşağıda sıralanmıştır:

- a. Klasik yöntemlerin aksine öğrenciler daha aktif olduklarından, öğretmenin öğretim için ayırdığı süre azalır. Bunun sonucunda öğretmene, öğrencilerle bireysel ve daha çok ilgilenme için kullanabileceği zaman kalır.
- b. Konu hakkındaki tartışmalar sırasında öğrencilerde problem çözme ve kritik düşünme becerileri gelişir. Yürütülen tartışmalara öğrenciler klasik yöntemlerdeki tartışmalardan daha çok katılır. Bu tartışmalarda öğrenciler, fikirleri hakkında arkadaşlarından anında geri dönüt alma imkanı bulur.
- c. Yöntem, edinilen bilgilerin kalıcılığını artırır. Öğrenmenin tartışmalarla yürütmesi, öğrencilerin kendi bilişsel yapılarını oluşturmasını sağlar. Bu şekilde yüksek düzeyde bilişsel gelişime ulaşır.
- d. Öğrencilerin öğrenme ortamında sürekli olarak aktif olmalarını sağlar.
- e. Öğrencilerin konuya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlar.
- f. Öğrencilerin grup ödülü için diğer üyelerin ve kendilerinin başarılarını geliştirmeleri gerektiğine inanmaları nedeniyle, hedeflere ulaşmaya daha çok çabalar ve hedef üzerinde yoğunlaşırlar ve dağılmaları önlenir.
- g. Akademik başarıları düşük olan öğrenciler, yüksek başarılı öğrenciler yanında başarılarını geliştirir.
- h. Grup üyelerinin birbirlerinden öğrenmeleri sağlanır.
- i. Sınıfta disiplin sorununu ortadan kaldırarak öğrenme faaliyetlerine daha fazla zaman kalmasına yol açar. Ödevlerin kontrolünün grup tarafından yapılması, öğrencilerin öğrenmede sorumluluklarının artırılması, sınıfta otoritenin öğrencilerle paylaşılması, sınıftaki farklı öğrenme seviyesine sahip öğrenciler dolayısıyla oluşacak öğrenme güçlüklerinin ortadan kaldırması nedeniyle öğretmenin öğretim faaliyetlerinden kaynaklanan ağır yükünü azaltır.

- j. Öğrenme grup içerisinde olmasına rağmen her bireyin kendi hızında öğrenmesi ve tam öğrenmenin gerçekleşmesi nedeniyle, öğretim bireyselleştirilmiş olur.
- k. Sınıf ortamında ek bir düzenleme, öğretim faaliyetleri için fazla zaman, fazla ders aracı ve materyali gerektirmemesi nedeniyle, tüm sınıflarda kolayca uygulanabilir ve öğretmene fazladan yük getirmeyecek bir yöntemdir. Ayrıca ek malzeme gerektirmediği için maliyeti de düşüktür.
- l. Öğrencinin konuşma becerisi gelişir. Öğrencinin yaptığı sunumlar, tartışmalar ve grup içerisindeki iletişim bu becerinin gelişmesinde etkili olur. Öğrencilerin birbirinden öğrenmeleri ve içerik hakkındaki tartışmaları sırasında, öğrencilerde bilişsel çatışma olur, sonra çözüm bulmaya yönelik çalışmalar oluşur ve çözüm bulunur (Slavin, 1990, ss.53-54; Açıkgöz, 1992. s.115-116; Saban, 2000, ss.150-151; Yılmaz, 2000; Panitz, 2002).

3.4.2. Sosyal Yararlar

İDÖ'nün öğrencilerin sosyal yaşamlarının gelişmesine de çeşitli katkıları bulunur. Bu katkılardan bazıları aşağıda sıralanmıştır:

- a. Öğrencilerin sürekli olarak grupla çalışması, iletişim becerilerini geliştirir.
- b. Öğrencilerin birbirlerine karşı sorumluluk duygularını artırır.
- c. Öğrencilerin bireysel farkları anlamalarını sağlar.
- d. Öğrencilerin başkalarının bakış açısından olaylara bakma yeteneğini geliştirir.
- e. Öğrencilerde, özellikle kızlarda liderlik becerilerinin geliştirir.
- f. Öğrencilerde arkadaşlarından yardım alma becerisi gelişir.
- g. Grup bilincinin gelişmesi, okul içerisinde klüp faaliyetleri gibi faaliyetlere öğrencilerin katılmalarını sağlar (Açıkgöz, 1992, s.115-116; Saban, 2000, ss.151; Panitz, 2002).

3.4.3. Psikolojik Yararlar

İDÖ öğrencilerin psikolojik gelişimlerine de yarar sağlar. İDÖ'nün sağladığı bu yararlardan bazıları aşağıda sıralanmıştır:

- a. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olması ve gruba karşı sorumluluklarının olması, öğrencilerde kendini yönetme becerilerinin geliştirir.
- b. Öğrencilerde kişileri değil, fikirleri değerlendirmek gerektiği bilinci gelişir
- c. Öğrencilerin öğrenmeler sırasında başarılı olmaları, kendilerine olan saygılarını geliştirir.
- d. Klasik öğrenme ortamlarında sıklıkla görülen ve öğrencilerin grup önünde konuşma, yanlış yapma korkusu gibi nedenlerden dolayı gelişen stres yaratıcı durumları ortadan kaldırır.
- e. Öğrencilerin dersteki motivasyonu artar.
- f. Öğrencilerin, öğrenme ortamında kendilerini soyutlanmış ve yalnız hissetmelerini önler.
- g. Öğrencilerin kendilerine olan özgüvenlerini artırır. Yöntemin uygulandığı konu alanına ilişkin, öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerini sağlar.
- h. Öğrencinin kendine saygısını geliştirir.
- i. Bu ortamda herkes başarı sağladığından başarma duygusu gelişir (Açıkgöz, 1992. s.116; Saban, 2000, ss.151; Panitz, 2002).

3.4.4. Değerlendirme Açısından Yararlar

İDÖ'nün öğrencilerin değerlendirilmesinde öğretmen ve öğrenci açısından sağladığı yararlar aşağıda sıralanmıştır:

- a. Yöntem ile öğrenciler kendi başarılarını değerlendirme becerisi kazanır.
- b. Öğretmene farklı değerlendirme seçenekleri sunar. Ayrıca hataların düzeltilmesi yani geri dönüt verilmesi daha kolay gerçekleşir.
- c. Gruba geri dönüt vermek bireye geri dönüt vermekten daha kolaydır (Panitz, 2002).

3.5. İşbirliğine Dayalı Öğrenmeye Eleştirel Bakış

İDÖ yöntemi çok sıklıkla kullanılmasına rağmen bazı olumsuz tarafları da bulunmaktadır. Açığöz (1992, ss.14-15) ve Herreld (1998) tarafından belirtilen İDÖ'nün olumsuz yanları aşağıda, maddeler halinde verilmiştir.

- a. Öğrencilerin klasik yönetime alışık olmaları İDÖ'yu benimsemelerini engelleyebilir. Klasik yöntemdeki pasif dinleyici rollerinden kendi öğrenmelerinden sorumlu oldukları bir yönetime geçiş öğrencilerin ilk başta tepki göstermelerine yada bocalamalarına neden olabilir.
- b. Her konunun öğretilmesinde tek başına kullanılamaz. Karmaşık konuların öğretilmesinde başka yöntemlerin de kullanılması gerekir.
- c. Öğrenciler çoğunlukla birbirleriyle yarışmak istemekte, işbirliğinden hoşlanmamaktadır. Bu durum, özellikle klasik sistem de oluşan yarışmacı ortamdan, işbirliğine geçişte ortaya sorunlar çıkarır.
- d. Ailelerde, başarılı öğrencilerin kullanıldığı fikrine neden olur. Başarılı öğrencilerin, düşük başarılı öğrencileri çalıştırması bu düşüncenin ortaya çıkmasına neden olmaktadır.
- e. Düşük başarılı öğrenciler gruba yaralı olmadıkları zaman, gruptan dışlanma durumu ortaya çıkabilir.

4. İlgili Araştırmalar

İlgili araştırmalar, Türkiye'de yapılan araştırmalar ve diğer ülkelerde yapılan araştırmalar olarak iki alt başlık altında incelenmiştir.

4.1. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde Türkiye'de İDÖ ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir. İDÖ'nün (cooperative learning) Türkçe'ye çevirisinde farklılıklar bulunmaktadır. Burada açıklanırken İDÖ, araştırmacının isimlendirdiği şekliyle kullanılmıştır. Araştırmalar, bazı başlıklar altında toplanmıştır. Araştırmalarda en belirgin yoğunluk işbirliğine dayalı yöntem ile geleneksel yöntem karşılaştırmalarında gözlenmektedir. Bu tür araştırmalar aşağıda özetlenmiştir.

Erçelebi (1995) tarafından yapılan araştırmada, işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemlerinin akademik başarı ve hatırd tutma üzerindeki etkilerini incelenmiştir. Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu araştırma deseni kullanılarak, iki sınıfta okuyan toplam 97 sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen çoktan seçmeli test kullanılmıştır. Araştırma sonucu olarak, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı grup, başarı ve hatırd tutma testlerinde, geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı gruba göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Kasap (1996) tarafından yapılan araştırmada, İDÖ ve geleneksel öğretim yöntemlerinin fen başarısı, hatırd tutma ve öğrenci yüklemeleri üzerindeki etkileri ve öğrenci yüklemeleri ile İDÖ gruplarındaki etkileşim örüntülerinin ilişkileri incelenmiştir. Araştırma, kontrol gruplu ön test-son test araştırma deseni kullanılarak, ortaokul üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Veriler, ön test-son test, yükleme ölçeği ve öğrencilerle tekniği ile toplanmıştır. Araştırmada, İDÖ yöntemi, fen başarısı ve hatırlama üzerinde geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili bulunmuştur. İDÖ yönteminin başarısızlık yüklemeleri üzerinde de olumlu etkileri bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akın (1996) tarafından yapılan araştırmada, İDÖ yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemlerinin akademik başarı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma İlköğretim dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde, ön test-son test kontrol gruplu araştırma deseni kullanılarak yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak ise 25 çoktan seçmeli sorudan oluşan test kullanılmıştır. Araştırmada, başarı testinde İDÖ yönteminin uygulandığı deney grubundaki denekler geleneksel öğretim yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundaki deneklerden daha başarılı olmuşlardır.

Namlu (1996) tarafından yapılan araştırmada, fen öğretiminde bilgisayarın alıştırma tekrar ve ders sunu aracı olarak kullanım biçimlerinde bilgisayar destekli İDÖ uygulaması ile bilgisayar destekli eşli ve bireysel öğrenme uygulamalarının etkililiği incelenmiştir. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu araştırma deseni kullanılarak, 8. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi ile toplanmıştır. Araştırmada, alıştırma, tekrar aracı olarak bilgisayar kullanılan, bilgisayar destekli İDÖ uygulaması, öğrenci başarısını ve öğrenmede kalıcılığı

sağlamada, bilgisayar destekli eşli ve bireysel öğretim uygulamalarına göre daha etkili bulunmuştur. Ders sunu aracı olarak bilgisayar kullanan bilgisayar destekli İDÖ uygulaması, öğrenci başarısını sağlamada bilgisayar destekli eşli ve bireysel öğretim aralarında fark bulunmazken, kalıcılığı sağlamada bilgisayar destekli işbirliğine dayalı öğretim lehine anlamlı bulunmuştur.

Özkılıç (1997) tarafından yapılan çalışmada, “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersinde grup araştırması ve birleştirme İDÖ tekniklerinin hizmet öncesi ortaöğretim yabancı dil öğretmenlerinin bilişsel ve duyuşsal alan amaçlarındaki başarısı ve hatırlama üzerindeki etkilerini araştırmak amaçlanmıştır. Amaçta belirtilmemekle birlikte, araştırmada üçüncü bir grup olarak, geleneksel öğretimin yapıldığı grup alınmıştır. Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu araştırma deseni kullanılarak, 80 ikinci sınıf lisans öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen, başarı testi, görüş tarama testi ve üç gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem formundan elde edilen sonuca göre işbirliği için gerekli koşullar gerçekleşmiştir. Üç grup arasında başarı ve hatırlama değişkenleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Derse karşı tutum açısından da üç grup arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Karaoğlu (1998) tarafından yapılan araştırmada, geleneksel öğretim ve İDÖ etkinliklerinin ilkökul beşinci sınıf “Sosyal Bilgiler” dersindeki başarıları ve öğrendiklerini hatırlama düzeyleri üzerindeki etkileri ile bu yöntemlerin uygulandığı sınıflarda sınıf yönetimi süreçlerinin ne şekilde yer aldığını incelemek amaçlanmıştır. Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu araştırma deseni kullanılarak, ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Kontrol ve deney grubu olarak iki farklı sınıf kullanılmıştır. Veriler, bilgi testi ve sınıf yönetimi gözlem testi kullanılarak elde edilmiştir. Sonuç olarak, İDÖ, öğrenci başarısını artırma ve öğrencilerin öğrendiklerini hatırlama açısından geleneksel öğretime göre daha etkili bulunmuştur. Sınıf yönetimi süreçleri açısından da İDÖ, geleneksel öğretime göre daha etkili bulunmuştur.

Eraslan (1999) tarafından yapılan araştırmada, İDÖ yönteminin kalıp hazırlama giyim uygulama teknikleri-I dersi kapsamındaki psikomotor öğrenme düzeyleri üzerine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma kontrol gruplu son-test deseni kullanılarak, 50 hazır giyim bölümü birinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Çalışmada işbirliğine dayalı rollerin değiştirildiği, işbirliğine dayalı rollerin değiştirilmediği ve geleneksel

öğretimin uygulandığı üç grup kullanılmıştır. 50 kişilik araştırma grubunun yarısında İDÖ tekniği, yarısında ise geleneksel öğretim kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen, başarı testi, psikomotor beceri gözlem formu kullanılmıştır. Çalışmada, İDÖ yöntemi uygulanan gruptaki psikomotor öğrenme düzeyi, geleneksel öğretim uygulanan gruptan daha yüksek bulunmuştur. İşbirliğine dayalı öğretim grubundaki rollerin değiştirildiği grupla, değiştirilmediği grup arasında, grup ürünü ve bireysel ürün açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Yaman (1999) tarafından yapılan çalışmada, temel eğitim beşinci sınıf Türkçe dersinin okuduğunu anlama ve dinlediğini anlamaya ilişkin akademik başarılarının kazandırılmasında, birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği uygulanan deney grubu ile geleneksel öğretim uygulanan kontrol grubu arasında akademik başarı ve “Türkçe” dersine ilişkin tutumlar açısından anlamlı fark olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma, son test kontrol gruplu araştırma deseni kullanılarak, iki derslikte okuyan toplam 81 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Verilerin elde edilmesinde araştırmacı tarafından geliştirilen, “okuduğunu anlama başarı testi”, “dinlediğini anlama başarı testi” ve “Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği” kullanılmıştır. birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği, akademik başarı ve tutum ölçeği açısından, geleneksel öğretime göre daha etkili bulunmuştur.

Akpınar (1999) tarafından yapılan çalışmada, iş ve teknik eğitimi dersinde İDÖ yöntemi, “birleştirme” tekniğinin, öğrenme ve beceriye dönük davranışların gerçekleşme düzeyindeki etkiliğini belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu araştırma deseni kullanılarak, ilköğretim yedinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Verilerin elde edilmesinde, araştırmacı tarafından geliştirilen, bilgi testi ve davranışsal başarı testi kullanılmıştır. Araştırma sonucu olarak, birleştirme tekniği, öğrenci bilişsel başarıları ve öğrencilerin beceriye dönük davranışlarının gerçekleştirilmesi düzeyi bakımından geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili bulunmuştur.

Özer (1999) tarafından yapılan çalışmada, İDÖ ve geleneksel öğretimin ilköğretim öğrencilerinin Türkçe başarıları ve başarı güdülerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada ön test-son test araştırma deseni ve betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler, başarı güdüsü ölçeği ve Türkçe başarı testi ile elde edilmiştir.

Araştırma sonunda, İDÖ yönteminin, ilköğretim öğrencilerinin Türkçe başarıları ve başarı güdülerini üzerinde, geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Özkal (2000) tarafından yapılan araştırmada, İDÖ ve geleneksel öğretim yöntemlerinin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Sosyal Bilgiler” dersindeki akademik başarıları, benlik kavramları ve tutumları üzerindeki etkileri ve akademik başarıları üzerindeki etkilerinin cinsiyet ile ilişkileri incelenmiştir. Araştırmada kontrol gruplu ön test-son test deney deseni kullanılmıştır. İDÖ tekniklerinden birlikte öğrenme ve birlikte sorulum birlikte öğrenelim tekniklerinin uygulandığı iki grup deney ve geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı bir grup ise kontrol grubu olarak alınmıştır. Verilerin toplanmasında, birinci ve ikinci ünite başarı testleri, sosyal bilgiler tutum ölçeği ve benlik kavramı ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; İDÖ yönteminin öğrencilerin, sosyal bilgiler dersindeki başarıları üzerinde, geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Her iki gruptaki öğrencilerin başarıları cinsiyete göre değişmemektedir. Ayrıca birlikte öğrenme tekniği, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları ve benlik kavramları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Yukarıda verilen araştırmalarda İDÖ’nün geleneksel öğrenmenden farkı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmaların tamamında İDÖ, akademik başarı, derse karşı tutum gibi değişkenler açısından daha etkili bulunmuştur.

İDÖ ve geleneksel öğrenmenin karşılaştırıldığı araştırmaların dışında, İDÖ’nün farklı bileşenleri üzerinde de araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda, İDÖ ile bireysel öğrenme ve yarışmaya dayalı öğrenme yöntemleri karşılaştırılmıştır. Bu araştırmalar aşağıda özetlenmiştir.

Kurtuluş (1998) tarafından yapılan araştırmada, İDÖ yönteminin, sanatlar/kültür eğitimi anlayışıyla düzenlenmiş bir öğrenme çevresinde, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal alanda gelişmelerinin ve sanatsal ifade yeterliliklerinin desteklenmesinin üzerindeki etkilerini incelenmiştir. Araştırma, kontrol gruplu öntest-sontest modeli kullanılarak, 84 kişiden oluşan yedinci sınıf ilköğretim öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Kontrol ve deney grubu 42’şer kişiden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında, bilgi testi, tutum ölçeği, gözlem formları, alan notları ve görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, İDÖ yöntemi, öğrenmeler ve öğrenci tutumları

zerinde, bireysel öğrenme yöntemine göre daha etkili bulunmuştur. Ayrıca, İD yöntemi, sanatsal ifade üzerinde, bireysel öğrenme yöntemine göre daha etkili bulunmuştur.

Sarıtaş (1998) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim okulu dördüncü sınıf ğrencilerinin “Beden Eğitimi” dersinde İD yönteminin uygulandığı deney grubu ile yarışmalı öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubu arasında akademik başarı ve derse karşı tutum açısından fark olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma son test kontrol gruplu araştırma deseni kullanılarak, dördüncü sınıfa devam eden 97 ğrenci üzerinde yapılmıştır. lme aracı olarak ise, bilgi testi, tutum leği ve uygulamaların değerlendirilmesi kullanılmıştır. Araştırmada, İD yöntemi, derse karşı tutum ve akademik başarı açısından yarışmalı öğrenmeye göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Bir diğer gruba giren araştırmalar ise İD tekniklerinde kullanılan, benzeşik ve ayrışık grupların öğrenme üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik olarak yapılmıştır. Bu araştırmalar aşağıda özetlenmiştir.

Toros (2001) tarafından yapılan araştırmada, bilgisayar okuryazarlığının ğretilmesinde İD yönteminin benzeşik ve ayrışık gruplardaki öğrencilerin erişi ve tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırma, kontrol grupsuz ntest-sontest deseni kullanılarak, 48 kişilik beşinci sınıf ilköğretim ğrencisi üzerinde yapılmıştır. Benzeşik gruplar aynı cinsiyete sahip öğrencilerden oluşmaktadır. Verilerin elde edilmesinde araştırmacı tarafından geliştirilen bilgi testi ve bilgisayara karşı tutum leği kullanılmıştır. Araştırmada, İD tekniklerinden “Birleştirme Tekniği” kullanılmıştır. Sonuç olarak; ayrışık ve benzeşik gruplardaki öğrencilerin bilgisayara karşı tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrışık gruplardaki öğrencilerin bilişsel erişi düzeyleri ile benzeşik gruptaki kız ve erkek öğrencilerin ayrı ayrı bilişsel erişi düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

İD’de kullanılan değerlendirme yöntemlerinin öğrenme üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik olarak yapılan bir araştırmalar da vardır. Bu araştırmalar aşağıda özetlenmiştir.

Bozkurt (1999) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim dördüncü sınıf matematik dersinde İDÖ sonucunda kullanılan farklı ölçme tekniklerinin başarıyı ölçmedeki farklılıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, son-test kontrol gruplu araştırma deseni kullanılarak, iki farklı sınıfta okuyan ilköğretim dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Verilerin elde edilmesinde araştırmacı tarafından geliştirilen çoktan seçmeli test, kısa cevaplı test, sözlü sınav ve genel yetenek testi kullanılmıştır. İşbirliğine dayalı öğretim uygulanan grupta uygulanan çoktan seçmeli test puanları ile kısa cevaplı test puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Buna karşın, çoktan seçmeli test puanları ve kısa cevaplı test puanları ile sözlü sınav puanları arasında, sözlü sınav lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir. İDÖ ve geleneksel öğretim uygulanan gruplar arasında, çoktan seçmeli test puanları, kısa cevaplı test puanları ve sözlü sınav puanları açısından anlamlı bir farklı bulunmamıştır.

Farklı İDÖ tekniklerini karşılaştıran bir araştırma bulunmuştur. Bu araştırma aşağıda özetlenmiştir.

Baykara (1999) tarafından yapılan bu araştırmada, İDÖ tekniklerinden “Karşılıklı Sorgulama” ve “Birleştirme” tekniklerinin öğrenci erişisine ve hatırlama düzeyine etkisi karşılaştırılmalı olarak incelenmiş ve bu etkinin öğrencilerin denetim odalarına bağılı olarak değışip değışmediğı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, kontrol grupsuz ön-test, son-test araştırma deseni kullanılarak, iki gruptan oluşan toplam 49 birinci sınıf lisans öğrencisi üzerine yapılmıştır. Verilerin elde edilmesinde, Roter’in iç-dış denetim odağı ölçeğı, araştırmacı tarafından geliştirilen sosyal durum belirleme anketi ve çoktan seçmeli test kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, karşılıklı sorgulama ve birleştirme teknikleri öğrencilerin erişi ve hatırlama düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir. Birleştirme tekniğı, karşılıklı sorgulama tekniğine göre öğrencilerin erişilerini yükseltmekte daha etkili bulunurken, hatırlama düzeyleri açısından iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Karşılıklı sorgulama ve birleştirme teknikleri uygulanan gruplardaki öğrencilerin erişileri, hatırlama düzeyleri ve izleme testinden elde edilen puanlar, iç ve dış denetimli olmalarına bağılı olarak değışmemektedir.

İDÖ tekniğinin liderlik düzeyleri ile ilgisini belirlemeye yönelik bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırma aşağıda özetlenmiştir.

Akansel (1999) tarafından yapılan araştırmada, İDÖ tekniklerinden “Takım-Oyun-Turnuva” tekniğinin, liderlik düzeyleri yüksek ve düşük olan öğrencilerin bilgi, kavrama, uygulama hedefleri ve toplam erişileri üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, son test kontrol gruplu deneysel araştırma deseni kullanılarak, 440 kişiden oluşan iki grup Kara Harp Okulu dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen bilgi testi ve çoktan seçmeli liderlik testi kullanılmıştır. Araştırma sonunda, öğrencilerin liderlik nitelikleri genel olarak yüksek bulunmuştur. Takım-oyun-turnuva tekniği uygulanan grup ile geleneksel öğretim uygulanan gruplardaki liderlik düzeyleri yüksek öğrencilerin bilgi, kavrama hedef düzeyleri ve toplam erişileri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öte yandan iki gruptaki liderlik düzeyleri düşük öğrencilerin, bilgi ve toplam erişileri arasında fark bulunmamıştır.

4.1. Diğer Ülkelerde Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde diğer ülkelerde İDÖ ve birleştirme II tekniği ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmalar, bazı başlıklar altında toplanmıştır. Bu araştırmalar aşağıda özetlenmiştir.

Aşağıda yer alan araştırmalarda, öğrenci başarısı üzerinde İDÖ yönteminin ve geleneksel öğretim yönteminden farkı ortaya konulmuştur.

Holubec ve Johnson (1993) tarafından yapılan araştırmada, Amerikan askeri hava trafik kontrolörlerinde, işbirliğine dayalı yöntemin, gelişme performans ve tutum yönünden geleneksel eğitime göre farkı ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Araştırma 12 hava trafik kontrolörü üzerinde yapılmıştır. Araştırma günde 8 saat olmak üzere dört gün sürmüştür. Verilerin elde edilmesinde, çoktan seçmeli 30 sorudan oluşan ve çoktan seçmeli 20 sorudan oluşan iki başarı testi kullanılmıştır. Birinci test sırasında kitaplar kapalı, ikincisinde açık tutulmuştur. İki testin ortalaması başarı puanı olarak verilmiştir. İDÖ yöntemi ile öğrenim gören öğrencilerin başarı puanı klasik öğrenime göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Kromrey ve Purdom (1995) tarafından yapılan araştırmada, lise son sınıf öğrencileri üzerinde uygulanan işbirliğine dayalı öğrenme (birleştirme II), geleneksel öğretim ve programlı öğrenme yöntemleri arasındaki farkları ve bu yöntemlerin öğrencilerin gelişimleri üzerindeki etkisi saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın

yapılmasında ön-test, son-test kontrol gruplu deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma, 81 kız, 14 erkek olmak üzere toplam 95 lise öğrencisi üzerinde, üç sınıfta yapılmış ve her sınıf üçe ayrılmış ve her grupta bir yöntem uygulanmıştır. Öğrencilerin 33'ü işbirliğine dayalı öğrenme, 32'si programlı öğrenme ve 30'u ise geleneksel öğretim grubunda yer almıştır. Verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen 70 çoktan seçmeli sorudan oluşan ön-test ve yine araştırmacı tarafından geliştirilen ve öğrencilerin yöntemler hakkındaki düşüncelerini belirlemeye yönelik anket kullanılmıştır. Ön-test aynı zamanda son-test ve tekrar-test olarak kullanılmıştır. Araştırma dört ay sürmüştür. Her yöntem farklı bir araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre, ön-test puanlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Yine aynı şekilde, son-testte de gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Geleneksel öğretim grubundaki öğrenciler, diğer gruplardaki öğrencilerden daha yüksek oranda konuyu iyi öğrendiklerini söylemişlerdir. Dersten tatmin olma düzeyinde ise işbirliğine dayalı öğrenme grubundaki diğer gruplara göre yüksek oranda memnuniyet belirtmişlerdir.

Aşağıda yer alan araştırmalarda, işbirliğine dayalı öğrenme ve birleştirme II tekniği hakkında öğrenci ve öğretmen görüşlerine yer veren araştırmalar bulunmaktadır.

Lindquist (1997) tarafından yapılan araştırmada, işbirliğine dayalı öğrenmenin kullanılmasını artırmaya yönelik olarak, yöntemin işlerliğini göstermek amaçlanmıştır. Araştırma, 25 öğretim üyesi üzerinde yapılmıştır. Bu çalışma mühendislik fakültenin kendi içerisinde düzenlediği gelişim eğitimleri çerçevesinde 75 dakikalık bir seminer süresinde yürütülmüştür. Araştırmada, İDÖ tekniklerinden “birleştirme tekniği ” kullanılmıştır. Konu olarak ise işbirliğine dayalı öğrenme teknikleri kullanılmıştır. Araştırma verileri, öğrencilerin grup arkadaşlarına, öğretmene karşı tutumları, motivasyonları ve algıladıkları gelişimleri araştırmacı tarafından hazırlanan ölçek ile belirlenmiştir. Araştırma sonucuna göre, araştırmaya katılanların büyük çoğunluğu bu teknik ile grup arkadaşlarına karşı tutumlarında iyi yönde gelişme olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılanlar işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin sınıf içerisindeki olumlu hava oluşturabileceğini belirtmişlerdir. Bunun dışında, katılımcılar son testteki başarılarının bu tarz bir yöntem ile çok iyi olduğunu belirtmişlerdir.

Dyson (2002) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim beden eğitiminde işbirliğine dayalı öğrenme kullanılması konusunda öğretmenlerin algısını ve işbirliğine dayalı öğretime karşı öğrencilerin verdikleri tepkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma iki karışık üçüncü ve dördüncü sınıf ile iki dördüncü sınıf ile bu sınıfların beden eğitimi öğretmeni üzerinde yapılmıştır. Araştırma iki yıl devam etmiştir. Araştırma verileri, öğretmen ve öğrencilerle görüşme, öğretmen günlüğü, derslerde katılımsız gözlem ve ayrıca çalışma notları, informal görüşme ve doküman analizi ile toplanmıştır. Bu araştırma yeni bir yöntem uygulayan öğretmenlerde anksiyete durumunun gözleneceğini göstermiştir. Araştırmada, öğrencilere grup çalışmalarında rollerin verilmesi onların hoşlarına gitmiş fakat ilk başlarda bu rollerin nasıl uygulanacağı konusunda başarılı olamamışlardır. Sonuçta eğer İDÖ bir sınıfta uygulanacaksa rollerin öğrencilere çok iyi açıklanması gereği ortaya çıkmıştır. Tüm uygulamalarda genel olarak öğrenciler sorun yaşamıştır. Bu durum öğretmeni uygulamayı bırakma durumuna getirmiştir. Öğretmen iki yıllık süreçte grup çalışmaları ve program üzerinde değişiklikler yapmıştır. Öğrenciler birbirlerinden öğrenmişler ve birbirlerine yardım etmişlerdir. Öğrencilerde grup arkadaşlarının öğrenmelerinde sorumlu olma bilinci gelişmiştir. Araştırma sonunda işbirliğine dayalı öğrenmenin beden eğitimi dersi için çok uygun olduğu fakat uygulamanın kolay olmadığı görülmüştür. Öğretmenler de uygulama konusunda dirençli olmalıdır. Bu şekilde bir yöntemin uygulamaya geçirilmesi ve adaptasyonu en az iki yıl sürmektedir.

Sparapani, Abel ve diğerleri (1997) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenme hakkında nereden bilgi edindiklerini, işbirliğine dayalı öğrenmeyi ne amaçla kullandıklarını, öğrencileri grup çalışmaları sırasında nasıl motive ettikleri ve öğretmenlerin ileri derece düşünme becerileri nasıl geliştirdikleri ile ilgili bilgi edinmeye çalışılmıştır. Araştırma içerisinde, dil, matematik, beden eğitimi, sağlık eğitimi, sosyal bilgiler ve fen branşlarından toplam 11 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Tüm öğretmenler sınıflarında işbirliğine dayalı öğrenme yöntemini kullanmaktadır. Veriler görüşme, gözlem yoluyla elde edilmiştir. Öğretmenlerin ilk olarak işbirliğine dayalı öğrenme konusundaki bilgi seviyeleri görüşme ile elde edilmiş ve daha sonra öğretmenler sınıf ortamında gözlenmiştir. Öğretmenler üç hafta, haftada üç kez ve her defada iki saat olacak şekilde gözlenmiştir. Araştırma sonunda, öğretmenlerin genelinin, grup çalışmaları sırasında, ilk olarak grupları üç-dört-beş

kişilik olarak ayarladığı, öğrencilere görevlerini verdiği, süreci gözlemlediği, işbirliği kurallarını öğrencilere hatırlattığı ve rehberlik yaptığı gözlenmiştir. Nadir olarak, birleştirme, takım-oyun-turnuva gibi yöntemleri kullandıkları görülmüştür. Sınıfların çoğunda işbirliğine dayalı öğrenme çok iyi uygulanmaktadır ve öğrenciler bundan memnundur. Sınıflarda öğretmenler öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirici yönde çalışma yapmamaktadır ve bunu da önemsememektedir. Bu araştırmadan şu sonuçlar elde edilmiştir: öğretmenler işbirliğine dayalı öğrenme konusunda tesadüfen bilgi edinmişlerdir. Öğretmenler İDÖ'yu kullanmakla birlikte, İDÖ'nün kullanımı ile ilgili yapılan tavsiyelere uymamaktadırlar. Öğretmenler sınıfta çok fazla müdahaleciler. Öğrenciler grup iletişim becerilerine ihtiyaç duymaktadırlar. Problem çözme, kritik düşünme, yaratıcı düşünce gibi becerilerin geliştirilmesi için çaba harcanmamakta tesadüfen olmaktadır. İDÖ her öğrenci için ve her zaman uygulama için uygun bir yöntem değildir. Yöneticiler öğretmenlere tam destek vermemektedirler.

Nath ve Ross (1996) tarafından yapılan araştırmada, işbirliğine dayalı öğrenmenin bir okulda dokuz öğretmen tarafından, bir öğretim yılı boyunca nasıl uygulandığı saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma verilerinin elde edilmesinde, sınıf gözlemi, öğretmen anketi, öğretmen ve yöneticilerle odak grup görüşmesi ve öğretmenlerle bireysel görüşmeyi içeren kalitatif ve kantitatif teknikler kullanılmıştır. Veri toplama araçları araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Araştırma bir ilköğretim okulunda yapılmıştır. Araştırma, üçüncü ve altıncı sınıf aralığında bulunan öğrencilere uygulanmıştır. Veriler dokuz dersin toplam 27 ders saati gözlenmesi, öğrencilere her yarıyıl sonunda anket uygulanması ve öğretmen ve yöneticilerle tüm yıl boyunca informal, birebir ve odak grup görüşmeleri ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, bir yıl sonunda öğretmenlerin işbirliğine dayalı öğrenme konusunda uzman oldukları gözlenmiştir. Fakat, bu başarının sağlanması iyi bir planlamaya ve gözleme bağlıdır. Araştırma sürecinde, öğretmenler İDÖ'yu kullanmaktan mutlu olmaya başladılar ve kullanım kolaylığı sağladılar. Bunun nedenleri kısmen öğrencilerin işbirliği içinde ve birbirine bağımlı olarak çalışmalarındadır. Birçok öğretmen de yıl boyunca İDÖ'nün özel tekniklerini öğrenmek için çaba sarf ettiler. Bu araştırmadan ortaya çıkan ve öğretmenlerin öğrenmelerini destekleyen üç temel olgu, eğitim, yönetim desteği ve bireysel destektir. Bu üç etken İDÖ'nün uygulanmasında kritik öneme sahiptir.

Haller ve arkadaşları (2000) tarafından yapılan araştırmada, mühendislik eğitiminde işbirliğine dayalı öğretimi oluşturulan grup çalışmalarını etkileyen etkenler ve bunların kimya mühendisliğine olan katkılarını belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma North Carolina State Üniversitesi'ne Kimya Mühendisliği bölümü ikinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Verilerin elde edilmesinde konuşma analizi kullanılmıştır. 1997 yılı, güz yarıyılında cinsiyet yapısı farklı olan dört grubun konuşmaları kaydedilmiştir. Bu gruplarda toplam 14 öğrenci yer almaktadır. Araştırma sonucunda grup öğrenme-öğretmesinde iki etkileşim yolu olduğu tespit edilmiştir. Birinci yol, öğrencilerin öğretmen ve öğrenci rolü oynadıkları bilgi transferi süreci (BTs), ikinci yol ise herhangi bir rol farklılığının olmadığı katılımlı süreç (TKs)'tir. TK sürecinde öğrenciler arasında sorunlar oluşmuştur. Bu sorun kendisini doğal öğrenci rolüne sokan veya öbürlerinin katılım yapmasını engelleyen öğrencilerden kaynaklanmaktadır.

McManus ve Gettinger (1996) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin İDÖ yöntemini kullanımları ve bu yöntem hakkında ne düşündükleri ile öğrencilerin İDÖ yönteminde çalışmaları konusundaki tepkilerinin saptaması amaçlanmıştır. Araştırma, sınıfların İDÖ yöntemini kullanan 26 lise öğretmeni ve İDÖ yöntemine göre öğrenim gören 38 lise öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Verilerin elde edilmesinde araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmen anketi ve öğrenci anketi kullanılmıştır. Ayrıca öğrenci davranışları videoya kaydedilmiştir. Öğretmen anketi sonucuna göre, öğretmenlerin tamamına yakını işbirliği çalışmaları sonunda öğrencilerin sosyal davranışlarında, akademik başarısında ve tavırlarında artış olduğunu belirtmişlerdir. öğrenci anketi sonucuna göre, öğrencilerin yüzde 58'i öğrenime İDÖ ile devam etmek isterken, yüzde 42'si bireysel öğretime geçmek istemiştir. Öğrenciler, İDÖ yönteminde en çok, başka fikirleri duymayı, işlerin çabuk yapılmasını ve yardım almayı sevmişlerdir. İDÖ yönteminde en sevmedikleri şeyler ise, tartışma, insanların çılgına dönmesi ve bazılarının dinlememesidir. Gözlem sonunda, ders süresinin yarısından fazla zamanda öğrenciler arasında olumlu sosyal etkileşim olmaktadır. Ayrıca öğrenciler arasında yardımlaşma davranışının da sıklıkla olduğu gözlenmiştir.

Veenman, Kenter ve Post (2000) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin ve öğrencilerin İDÖ hakkındaki düşüncelerini saptaması ve İDÖ çalışmaları sırasındaki öğrenci davranışlarını gözlemlemesi amaçlanmıştır. Araştırma, farklı ilköğretim

okullarından 69 öğretmen, 363 öğrenci üzerinde yapılmıştır. 29 okulda da gözlem yapılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan, öğretmen anketi, öğrenci anketi ve sınıf gözlemi ile yapılmıştır. Öğretmenler yüzde 88'i İDÖ ile öğrencilerde sosyal becerilerin geliştiğini, yüzde 50'si öğrencilerin daha iyi öğrendiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin tamamına yakını, grup çalışmaları sırasında, diğerlerinden yardım almayı, başkalarının fikirlerini öğrenmeyi ve onlara yardım etmeyi sevdiklerini belirtmişlerdir. Gözlem sonuçlarına göre, öğrencilerin çoğunlukla birbirlerini dinlemedikleri, birbirleriyle tartıştıkları anlaşılmaktadır. Başkalarından yardım alma ve başkalarına yardım etme ve çalışmalara katılma davranışlarına sıklıkla rastlanmamıştır.

Whicker, Bol (1997) tarafından yapılan araştırmada, lise matematik dersinde işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin başarıları ve davranışları üzerindeki etkisinin saptaması amaçlanmıştır. Araştırma, 15'i deney 16'sı kontrol grubu olmak üzere 31 öğrenci üzerinde, öntest, son-test kontrol gruplu araştırma deseni kullanılarak yapılmıştır. Araştırma 6 hafta sürmüştür. Verilerin elde edilmesinde araştırmacı tarafından geliştirilen bilgi testi ve anket kullanılmıştır. İDÖ grubunda yer alan öğrenciler, geleneksel öğretim grubunda yer alan öğrencilerden son testte anlamlı düzeyde daha yüksek puan elde etmişlerdir. Öğrenciler grup çalışmaları sırasında, başkalarıyla birlikte çalışmayı ve onlardan yardım almayı fikirlerin tartışmayı ve paylaşmayı çok sevdiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler, gruplara önceden atama olmasını ve grup çalışmalarını katılmayan öğrencilerin olması durumunu sevmediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin büyük bir bölümü, grup çalışması ile konuları daha kolay öğrendiklerini, ayrıca konuları kendileri öğrendikleri için bilgiyi daha kolay öğrenip akılda tutabildiklerini belirtmişlerdir.

Erlaum (2001) tarafından yapılan araştırmada, birleştirme tekniğinin üniversite istatistik dersindeki etkililiği saptanmaya çalışılmıştır. Birleştirme tekniği bir sınıfta, ANOVA ve ki-kare testlerinin öğretilmesinde kullanılmıştır. Öğrencilerin teknik hakkındaki görüşlerini saptamak amacıyla beşli Likert skalası kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin çoğunluğu teknik hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler son testte, ön teste göre anlamlı düzeyde başarı elde etmişlerdir.

Aşağıda yer alan araştırmalarda, İDÖ yönteminde kullanılan değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin iki araştırma yer almaktadır.

Kaufman ve Felder (2000) tarafından yapılan araştırmada, grup üyelerinin çatışmaya yol açmamak için gruptaki herkese aynı notu verdiği, cinsiyet ve ırksal hata ile kişisel uyumsuzlukların değerlendirmeyi etkilediği öngörülerinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Araştırma iki grup üzerinde yapılmıştır. Birinci grup, 137 kişiden oluşmaktadır. Grubun yüzde 30'u kız, yüzde 11'i zenci ve yüzde 12'si ise azınlıktır. İkinci grup 71 kişiden oluşmaktadır. Bu grubun yüzde 30'u kız, yüzde 7'si zenci ve yüzde 8'i ise azınlıktır. Her iki grup ta North Carolina State Üniversitesi kimya mühendisliği ikinci sınıftadırlar. Araştırma birinci grupta 1997 güz yarıyılında, ikinci grupta 1998 bahar yarıyılında yapılmıştır. Araştırma verileri, kişisel bilgi formu, grup çalışmalarından elde edilen puanlar ve üç ara sınav ile bir final sınavından elde edilmiştir. Araştırmada gruplar kendi çalışmalarını kendileri değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin kendi kendilerine verdikleri not ile grup üyelerinin verdikleri not arasında fark bulunmamıştır. Tüm araştırmada 57 gruptan sadece iki grupta tüm grup üyelerine aynı notu verme durumu gözlenmiştir. Grup değerlendirmesi sonucu elde edilen puan ile testlerden elde edilen sonuçlar arasında pozitif yönde korelasyon bulunmuştur. Her iki grupta da kızlar erkeklere göre grup üyelerinden daha düşük not almışlar ve daha düşük not vermişlerdir. Fakat sonuç istatistiksel olarak anlamlı değildir. Yerli öğrenciler, göçmenlere, öbür yerli öğrencilere verdiklerinden daha düşük not vermişlerdir. Fark ikinci grupta istatistiksel olarak anlamlıdır.

Bobbette (2003) tarafından yapılan araştırmada, işbirliğine dayalı öğrenme sonunda uygulanan grup değerlendirmesi yöntemine dayalı uygulanan sınava ilişkin öğrencilerin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile eğitim yapılan kimya bölümünden 140 üniversite son sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Veriler görüşme yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada, öğrencilerde tam bir olumlu bağlılık oluşması nedeniyle, yapılan sınavın öğrenciler tarafından olumlu karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler, hedefe ulaşmak için birbirlerine yardım ettikleri ve birbirlerinin eksikliklerini tamamladıklarını belirtmişlerdir. Yine öğrenciler, konuları çok iyi öğrendiklerini düşünmekte. Öğrenciler, grubun başarısız olmaması için çalıştıklarını belirtmişlerdir.

IDÖ yöntemi, yukarıda ki literatür incelenmesinde de açıklandığı gibi dünyada 1970'li yıllardan itibaren kullanılmaya başlanmıştır. Her tür eğitim seviyesinde ve birçok grupta yürütülen uygulama araştırmaları ile IDÖ'nin öğrenme-öğretme

faaliyetlerinde kullanılabilecek etkili bir yöntem olduğu tespit edilmiştir. İDÖ'nin etkili olmasının nedenleri ise; öğrencilerin akademik başarıları, sosyal becerileri ve psikolojik gelişimleri açısından olumlu etkisinin saptanmasıdır.

İDÖ, Türkiye'de 1990 yılından itibaren kullanılmaya başlanmıştır. Fakat, henüz öğretmenler tarafından ismi duyulsa da nasıl kullanılacağıнын yeterince bilinmediğı tespit edilmiştir. Akademisyenler tarafından, ilgili araştırmalarda da belirtildiğı gibi İDÖ'nün çeşitli eğitim seviyelerine ve konu alanlarına ilişkin uygulama araştırmaları yapılmaktadır. Yapılan kısıtlı sayıdaki araştırmalarda, İDÖ'nün akademik başarı, hatırlama ve derse karşı tutum açısından geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğı tespit edilmiştir. Yapılan araştırmaların tümü örgün eğitim içerisinde bulunan öğrencilere yöneliktir. İDÖ'nün örgün eğitim içerisinde yer almayan, çalışan çocuklar, yetişkinler gibi gruplarda da etkililiğinin araştırılmasına ihtiyaç vardır.

Çalışan çocuklar çalışma ortamından kaynaklanan olumsuzluklar, yaşlarının küçük olması, fiziksel yetersizlikler gibi nedenlerle sürekli olarak kaza riski taşımaktadırlar. Kaza riskinin, dolayısıyla kazaların çok sayıda olduğı bir ortamda, kazalardan sonraki yapılan müdahaleler önem kazanmaktadır. Çünkü, bilinçli yapılan müdahalelerle ikincil kazaları önlemek, hayat kurtarmak, sakat kalmayı önlemek mümkün olabileceğı gibi, bilinçsiz yapılan müdahalelerle ölüme kadar giden sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Bu nedenle çalışan çocuklara ilkyardım eğitiminin verilmesi bir zorunluluktur. Ülkemizde ilkyardım eğitimi düzenli olarak ortaöğretim birinci sınıfta Sağlık Bilgisi dersi içerisinde ve sürücü kurslarında verilmektedir. Çalışan çocukların tamamına yakınının ilköğretimden sonra eğitimine devam etmemesi nedeniyle sağlık bilgisi dersini alamamaktadırlar. Ayrıca ehliyet 18 yaşından sonra verildiğı için ehliyet kurslarında verilen ilkyardım eğitiminden de yararlanmaları mümkün olmamaktadır. Bu durumda en etkili yol olarak ilkyardım eğitiminin Mesleki Eğitim Merkezlerinde verilmesi kalmaktadır.

Çalışan çocukların, örgün eğitimden ayrılarak çalışma hayatına atılmalarında önemli etkenler örgün eğitimde yaşadıkları başarısızlık, okul dışındaki beş veya altı günlerini çalışarak geçirmeleridir. Bu nedenle eğitimin çalışan çocukları sıkmayacak şekilde yürütülmesi gerekmektedir. Bunun en iyi şekilde yapılabilmesi de öğrencilerin öğrenme-öğretme ortamında etkin olduğı yöntemlerle olabilir. İşbirliğine dayalı

öğrenme yöntemi öğrencilerin öğrenme-öğretmen ortamına etkin olarak katıldığı yöntemlerden birisidir. Bu yöntem içerisinde çok sayıda teknik bulunmaktadır. Fakat; çalışan çocukların eğitim seviyelerinin düşük olması, teorik eğitim için sadece haftada 1 gün okula gelmeleri, diğer günlerini pratik eğitimleri kapsamında çalışarak geçirmeleri nedeniyle araştırma imkanlarının olmaması ve konunun da özellikleri nedeniyle bu tekniklerden öğrenci takımları başarı bölümleri tekniğinin uygun olduğu düşünülmektedir.

Kartal Mesleki Eğitim Merkezi ise daha önce bu kurumda çeşitli konularda eğitim verilmesi, dolayısıyla kurumun, grubun tanınması ve araştırmacı öğretmenin araştırma grubuna ilkyardım eğitimi vermesi nedeniyle seçilmiştir.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada, Kartal Mesleki Eğitim Merkezi'nde eğitim gören birinci sınıf öğrencilerine yönelik, kanamalarda ilkyardım ünitesi için işbirliğine dayalı yöntem içerisinde yer alan birleştirme II. tekniği ile düzenlenen eğitim durumunun öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, nitel ve nicel araştırma yaklaşımı birlikte kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulguların, birleştirme II tekniğini etkili eğitim-öğretim ortamlarının düzenlenmesinde kullanmak isteyen Mesleki Eğitim Merkezi öğretmenlerine yardımcı olacağı düşünülebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, birleştirme II tekniğinin Mesleki Eğitim Merkezlerinde kullanımının yaygınlaşmasını sağlayarak, çalışan çocuklar için etkili eğitim-öğretim ortamlarının oluşturulmasına katkıda bulunabilir.

Yapılan bu araştırma, bu alanda bundan sonra yapılacak araştırmalara katkıda bulunabilir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, kanamalarda ilkyardım ünitesi için uygulanan birleştirme II tekniği ile düzenlenen eğitim durumunun Kartal Mesleki Eğitim Merkezi birinci sınıf öğrencileri üzerindeki etkisinin belirlenmesidir.

Araştırma Hipotezleri ve Sorusu

Araştırmanın nitel boyutu olan örnek olay yöntemi, teori test etme tekniğine uygun bir biçimde aşağıda belirtilen araştırma hipotezlerine yanıt aranacaktır.

1. Birleştirme II tekniği ön hazırlığının öğrenciler üzerinde olumlu etkisi vardır.
2. Birleştirme II tekniği grup çalışmasının öğrenciler üzerinde olumlu etkisi vardır.
3. Birleştirme II tekniği değerlendirme boyutunun öğrenciler üzerinde olumlu etkisi vardır.

Araştırmanın nicel boyutu olan betimsel araştırma yöntemine uygun biçimde aşağıda belirtilen bir araştırma sorusuna cevap aranacaktır.

1. Birleştirme II tekniği uygulamasının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkisi var mıdır?

Sayıtlar

Bu çalışmada aşağıdaki sayıtlardan hareket edilmiştir.

1. Birleştirme II tekniği, çalışan çocuklar için uygun bir tekniktir.
2. Öğrenciler tüm ölçme araçlarını içtenlikle cevap vermişlerdir.

Sınırlılıklar

Bu çalışmada aşağıda belirtilen sınırlılıklar bulunmaktadır.

1. Bu çalışma Kartal Mesleki Eğitim Merkezi ile sınırlıdır.
2. Bu çalışma 2002-2003 yılında Kartal Mesleki Eğitim Merkezinde eğitim gören 1. sınıf çalışan çocuklarla sınırlıdır.
3. Bu çalışma, sağlık bilgisi alanında yer alan ünitelerden kanamalarda ilkyardım ünitesi ile sınırlıdır.

Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan terimler, kavram kargaşasına neden olmamak amacıyla, araştırmadaki anlamları ile aşağıda verilmiştir.

Araştırmacı Öğretmen: Bu araştırmada, araştırmayı yürüten ve aynı zamanda eğitim durumunu uygulayan kişi anlamında kullanılmıştır.

Birleştirme II: Öğrencilerin sınıfa tüm konuyu önceden okuyarak geldiği ve öğretmen tarafından atandıkları uzmanlık konusunu kendi grubunun üyelerine anlatmak için, derinlemesine okudukları ve diğer gruplardan aynı konuyu alan öğrencilerle konu üzerinde tartıştıkları işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi içerisinde yer alan bir tekniktir (Slavin, 1986).

Çalışan Çocuk: Çocuk olarak kabul edilen yaş sınırı içerisinde bulunan ve sektör ve statüsüne bakılmaksızın fikri veya bedeni emek harcayan herkes çalışan çocuk olarak kabul edilmektedir (Alper, 1994, s.62)

Eğitim: Bireyin içinde yaşadığı toplumda davranış biçimleri edindiği süreçler toplamıdır (Varış, s.13).

İlk Yardım: Ani olarak hastalanan veya kazaya uğrayan kimseye tıbbi tedavisi yapılamadan önce ve bu süre içerisinde, anında, kaza yerinde, çevre imkanlarından yararlanarak yapılan geçici tıbbi müdahalelerdir (Somyürek, 1992, s.103).

İşbirliğine Dayalı Öğrenme : Öğrencilerin küçük gruplarda birlikte çalıştıkları, her bir grup üyesinin diğer üyelerin öğrenmelerinden kendisi kadar sorumlu olduğu ve değerlendirmelerinde grubun ödüllendirildiği öğretim yöntemleri olarak tanımlanmaktadır (Slavin, Akt. Karaoğlu, 1998, s.13).

Kanama: Kanın herhangi bir sebeple damar dışına akmasına kanama denilmektedir (Somyürek, 1992, s.249).

Mesleki Eğitim Merkezi: 4702 Sayılı Kanunla, çalışan çocuklara kalfalık ve kalfalara ustalık eğitimleri vermek amacıyla kurulan eğitim kurumudur (Aslan, 1996, s.52.)

Öğretim: İnsan yaşamının belli kesimlerinde kazandırılan, planlı, programlı, destekli, genellikle bir belgeyle sonuçlanan, davranışların gelişmesini hedefleyen bir kavramla yüklüdür (Varış, s.13)

Sağlık Eğitimi: Bireylere ve topluma sağlıklı yaşam için alınması gereken önlemleri benimsetip uygulatmak, sunulan sağlık hizmetlerini kullanmaya alıştırmak, sağlıklarını ve çevrelerini iyileştirmek için insanları ikna etmek, ortak karara vardirmek ve eyleme yöneltmek amacıyla gerçekleştirilen eğitim uygulamalarıdır (Tabak, 2000, s.14).

Kısaltmalar

MEM: Mesleki Eğitim Merkezi

ÇÇ: Çalışan Çocuklar

İLO: International Labour Organization

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

İDÖ: İşbirliğine Dayalı Öğrenme

İÖ: İşbirlikli Öğrenme

BÖLÜM II

YÖNTEM

1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, Kartal Mesleki Eğitim Merkezi'nde eğitim gören birinci sınıf öğrencilerine yönelik, kanamalarda ilkyardım ünitesi için işbirliğine dayalı yöntem içerisinde yer alan birleştirme II. tekniği ile düzenlenen eğitim durumunun öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Numan (1993, ss.3-4) tarafından, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılabileceğini belirtmektedir. Araştırmacı tarafından işbirliği II tekniği, kanamalarda ilkyardım ünitesinde, çalışan çocuklarla işlenen derse uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda, örnek olay yöntemi (case study) (Bassey, 1999, ss.23-27) teori test etme (teori testing) tekniği (Bassey, 1999, s.62) kullanılmıştır. Örnek olay yöntemi, Yin (1994) ve Stake (1995)'e göre tek bir olgunun, gerçekleştiği anda ve gerçek yaşam durumu içerisinde, tüm özelliklerinin derinlemesine incelenmesidir (Akt; Bassey, 1999, s. 26). Yin (1994)'e göre örnek olay yöntemi, hipotezlerin test edilmesi için gerekli olan görüşme, gözlem, arşiv incelenmesi, günlük gibi birçok veri toplama aracının uygulanmasına izin vermektedir (Akt; Tellis, 1997, s.6). Dolayısıyla, araştırılan olayla ilgili çok geniş açıdan veri elde etme imkanı doğmaktadır. Ayrıca bu yöntem ile elde edilen veriler, araştırılan olgu hakkında bütüncül yorum yapılabilmesini sağlamaktadır (Yıldırım, Şimşek, 2000, s.190). Bu araştırmada, yukarıda belirtilen avantajları ve araştırmacıya sağladığı imkanlar nedeniyle örnek olay yöntemi kullanılmıştır. Bassey (1999, ss.63-64)'in sınıflamasına göre örnek olay yöntemi, teori test etme, teori araştırma (teori seeking), hikaye anlatma (story-telling), resim çizme (picture-drawing) ve değerlendirme (evaluative) türlerinden oluşmaktadır. Teori test etme tekniği ise bu araştırmanın nitel boyuttaki amacına yönelik, Slavin (1986) tarafından geliştirilen birleştirme II tekniğinin aşamalarını test etmeye yönelik oluşturulan hipotezlerin, test edilmesi için uygun olduğundan tercih edilmiştir. Teori araştırma, hikaye anlatma, resim çizme ve değerlendirme tekniklerinin yapısı incelendiğinde araştırmanın amacına en uygun olan tekniğin teori test etme olduğuna karar verilmiştir (Bassey, 1999, ss.63-64).

Araştırmanın nicel boyutunda, birleştirme II tekniğinin, öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisini belirlemek amacıyla, genel tarama modelleri içerisinde yer alan tekil tarama modeli, kesit alma yaklaşımı kullanılmıştır (Karasar, 1994, ss.79-81). Tek grup üzerinde çalışılması nedeniyle bu yaklaşım tercih edilmiştir.

2. Araştırmanın Yürütüldüğü Grup

Marmara Üniversitesi Sağlık Eğitim Fakültesi (MÜSEF) ve Pendik Mesleki Eğitim Merkezi (eski adıyla Çıraklık Eğitim Merkezi) arasında yapılan anlaşma sonucu 1998-1999 Eğitim-Öğretim yılında, MÜSEF'te eğitim gören öğrencilerin tarafından MEM'de eğitim ÇÇ'ye Sağlık konularında eğitim verilmesi kararlaştırılmıştır. Bu anlaşmanın amacı ÇÇ'nin ihtiyacı olan İlk Yardım, Ergenlik, İşçi Beslenmesi, Zararlı Alışkanlıklar ve Ağız ve Diş Sağlığı konularının öğrencilere verilmesidir. İlk yıl tüm öğrenciler konferans şeklinde bu eğitimlere alınmıştır. 2000 ve 2001 yıllarında ise bu eğitimler yeni kayıt yaptıran öğrencilere vermeye başlanmıştır. İlk yıl eğitimler, her öğrencinin haftada bir gün okula geldiği göz önünde bulundurularak, tüm öğrencilerin yararlanması amacıyla haftada 6 gün ve günde 3 sınıf olacak şekilde verilmiştir. Sonraki iki yılda ise yine haftada 6 gün, günde 1 sınıf olacak şekilde eğitimler verilmiştir. Bu eğitimlerin aynı şekilde 2000-2001 Eğitim-Öğretim yılında açılan ve eğitime başlayan Kartal MEM'de de verilmesi kararlaştırılmıştır. Eğitim verilmesi MÜSEF'e Kartal MEM yöneticileri tarafından talep edilmiştir. Kartal MEM yöneticisi her hafta bir dersin bu eğitime ayrılacağını belirtilmiştir. 2002-2003 Eğitim-Öğretim Yılı, Bahar Yarıyılında Pendik MEM ile koordineli olarak Kartal MEM'de, MÜSEF, Sağlık Eğitim Bölümü 3. sınıf öğrencileri ve öğretim elemanları tarafından İlk Yardım, İşçi Beslenmesi, Ağız Diş Sağlığı, Ergenlik, konularında tüm birinci sınıf öğrencilerine, günde 80 dakika olmak üzere eğitimler verilmiştir. Bu eğitimlerin programlanmasında, modüller program yaklaşımından yararlanılmıştır. Fer (2000)'e göre modüler program, başlangıcı ve sonu belli, birbiri ile uyumlu, bireysel öğretimi hedefleyen modüllerden oluşmaktadır. Modüler programda, geleneksel öğretimden farklı olarak, ünite ve konular şeklinde düzenleme olmayıp, birbirinden bağımsız fakat uyumlu modüller yer almaktadır. ÇÇ'ye verilen eğitimlerde her konu bir modül olarak kabul edilmiştir. Modüller 1-5 hafta sürmektedir. İlk Yardım modülü beş hafta, işçi beslenmesi modülü iki hafta ve diğer modüller ise birer hafta sürmektedir. İlk Yardım modülü, MÜSEF, Sağlık Eğitim Bölümü öğretim elemanları tarafından, diğer modüller ise MÜSEF, Sağlık Eğitim Bölümü 3.

sınıf öğrencileri tarafından verilmektedir.

Araştırmacı öğretmenin, Kartal MEM’de öğrencilere yönelik ilkyardım eğitimleri veriyor olması ve örnek olay yönteminin araştırıcının aynı zamanda öğretmen olmasına izin vermesi nedeniyle Kartal MEM araştırma için seçilmiştir. Bunun yanında, Kartal MEM yöneticilerinin sağlık konularında ÇÇ’ye bilgi verilmesini konusunda istekli olmaları ve çalışmayı desteklemeleri araştırma için bu kurumun seçilmesinde etkili diğer faktörlerdir.

Kartal MEM 2000-2001 Eğitim-Öğretim yılında eğitime başlamış ve ilk mezunlarını ise 2003 yılında vermiştir. Halen merkezde 9 meslek dalına yönelik eğitim verilmektedir. Bu meslek dalları şunlardır:

- | | | |
|------------|------------------|-------------|
| 1. Giyim | 4. Mobilya | 7. Yapı |
| 2. Tesviye | 5. Erkek Kuaförü | 8. Metal |
| 3. Motor | 6. Bayan kuaförü | 9. Elektrik |

Kartal MEM’de, her gün farklı meslek dalından gruplara olmak üzere 6 gün eğitim verilmektedir; pazar günleri ise tatildir. Eğitim sabah 8:25’te başlayıp, 16:20’de sona ermektedir. Bu süre içerisinde 40’ar dakikalık 10 saat ders verilmektedir. Fakat dersler iki ders saatinin birleştirilmesi ile oluşan 80’ar dakikalık bloklar halinde yapılmaktadır. Öğle tatili ise 40 dakikadır. Çıraklık eğitimindeki uygulamaya göre her öğrenci Kartal MEM’e haftanın 1 günü devam etmektedir. Bu gün okul idaresince belirlenmektedir. Okulda müdür, 3 müdür yardımcısı ve 13 öğretmen olmak üzere 17 kişilik bir eğitimci kadrosu bulunmaktadır.

Tablo 2.1’de Kartal MEM’de eğitim gören öğrenci sayısı bölümlere göre verilmiştir.

Tablo 2.1. Kartal Mesleki Eğitim Merkezi Bölümlere Göre Öğrenci Sayısı

1. Giyim	120
2. Tesviye	96
3. Motor	102
4. Mobilya	56
5. Erkek Kuaförü	85
6. Bayan kuaförü	75
7. Yapı	63
8. Metal	102
9. Elektrik	54
Toplam	753

Araştırmanın yapılacağı grup, araştırmacı öğretmen tarafından tesviye bölümü birinci sınıf öğrencileri olarak belirlenmiştir. Tesviye sınıfının seçilmesinin nedeni, araştırmacı öğretmenin modüler program çerçevesinde bu sınıfa ilkyardım eğitimi vermesidir. Kartal MEM’de bir tane tesviye birinci sınıf bulunmaktadır. Sınıfta kayıtlı 37 erkek öğrenci vardır ve bu öğrencilerden 3’ü Bahar Yarıyılına devam etmemektedir. Bu nedenle sınıf mevcudu 34 kişidir. Bu öğrencilerden her hafta, 5-10’u devamsızlık yapmaktadır. Sınıfta bölümün tesviye olması nedeniyle, kız öğrenci bulunmamaktadır.

2.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kişisel Özellikleri

Bu başlık altında, araştırmaya katılan öğrencilerin, kendilerine ve ailelerine ait bazı sosyal, ekonomik ve demografik veriler yer almaktadır. Bu veriler kişisel bilgi formu anketi ile toplanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne ve babalarının, eğitim durumları ve meslek dağılımı çoğunlukla benzerlik göstermektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumu ve mesleklerinin sıklık dağılımı Tablo 2.2’de verilmiştir.

Tablo 2.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne ve Babalarının, Eğitim Durumu ve Mesleklerinin Sıklık Dağılımı

Değişkenler		Baba		Anne	
		n	%	n	%
Eğitim Durumu	Okur-yazar değil	4	12.9	8	25.8
	Oku-yazar	1	3.2	3	9.7
	İlkokul mezunu	18	58.1	15	48.4
	Ortaokul mezunu	3	9.7	4	12.9
	Lise mezunu	4	12.9	0	0.0
	Üniversite mezunu	1	3.2	1	3.2
Toplam		31	100	31	
Meslek	Ev hanımı	0	0.0	28	90.3
	Memur	1	3.2	1	3.2
	İşçi	15	48.4	0	0.0
	Emekli	6	19.4	2	6.5
	Esnaf	5	16.1	0	0.0
	İşsiz	4	12.9	0	0.0
Toplam		31	100.0	31	100.0

Tablo 2.2’de görüleceği gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının öğrenim durumu incelendiğinde, yüzde 58 ile ilk sırayı ilkokul mezunlarının aldığını ve bunu sırasıyla okur-yazar olmayanların, lise mezunlarının, ortaokul mezunlarının, okur-yazar olanların ve üniversite mezunlarının oluşturduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin öğrenim durumu bakıldığında, yüzde 48 ile ilk sırayı ilkokul mezunlarının aldığını ve bunu sırasıyla okur-yazar olmayanların, ortaokul mezunlarının, okur-yazar olanların ve üniversite mezunlarının izlediği anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının meslek dağılımı incelendiğinde, ilk sırayı yüzde 48 ile işçilerin aldığını ve bunu sırasıyla, emeklilerin, esnafın, işsiz olanların ve memur olanların izlediği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin annelerinin meslek dağılımına bakıldığında ise, yüzde 90’ının ev hanımı olduğu, geri kalanların ise emekli ve memur olduğu görülmektedir.

Araştırma yapılan öğrencilerin yaş dağılımı incelendiğinde, en küçüğünün 15, en büyüğünün ise 19 yaşında olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin yaş ortalaması ise 17’dir. Öğrencilerin son aldıkları diploma notu ortalaması ise 2.9’dur.

Tablo 2.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Geliri İle Kendilerinin Eğitim Durumları ve Okuldan Ayrılarak İş Yaşamına Atılma Nedenlerinin Sıklık Dağılımı

Değişkenler		n	%
Ailenin Aylık Toplam Geliri	250 milyon altı	6	19.4
	250-500 milyon	15	48.4
	500-750 milyon	4	12.9
	750 milyon-1 milyar	3	9.7
	1-1.5 milyar	2	6.5
	1.5 milyar üzeri	1	3.2
Toplam		31	100.0
Eğitim Durumu	İlkokul Mezunu	2	6.5
	Ortaokul Terk	1	3.2
	İlköğretim/Ortaokul Mezunu	12	38.8
	Lise Terk	15	48.4
	Lise Mezunu	1	3.2
Toplam		31	100.0
Okuldan ayrılarak iş yaşamına atılma nedenleri	Meslek öğrenmek	20	64.5
	Aileye ekonomik destek olmak	15	48.4
	Okulda başarısız olmak	10	32.3
	Okuyarak para kazanılacağına inanmamak	7	22.6
	Okumak istememek	5	16.1

Tablo 2.3’de görüleceği gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin aylık toplam gelirlerine incelendiğinde, yüzde 48’inin 250-500 milyon arası gelire sahip olduğu, ikinci sırada 250 milyon altı ve üçüncü sırada ise 500-750 milyon altı kazanca sahip olanların yer aldığını anlaşılmaktadır. Öğrencilerin kendilerinin eğitim durumlarına ilişkin veriler incelendiğinde, ilk sırada yüzde 48 ile lise terk olanların yer aldığını ve bunu sırasıyla, ilköğretim/ortaokul mezunları, ilkokul mezunları, ortaokul mezunları ve lise mezunlarının izlediğini görmekteyiz. Öğrencilere okuldan ayrılarak iş yaşamına atılma nedenleri sorulduğunda, yüzde 65’i meslek öğrenmek, yüzde 48’i aileye ekonomik destek olmak, yüzde 32’si okulda başarısız olmak, yüzde 23’ü okuyarak para kazanılacağına inanmamak ve yüzde 16’sı okumak istememek nedenlerini belirtmişlerdir.

3. Verilerin Toplanması

Bu başlık altında veri toplama araçlarının hazırlanması ve veri toplama araçlarının uygulanması ile ilgili bilgi verilmiştir.

3.1. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması

Örnek olay yönteminde, temelde altı farklı veri toplama yöntemi bulunmaktadır. Bunlar, belgeleme (documentation), arşiv kayıtları (archival records), görüşme (interviews), doğrudan gözlem (direct observation), katılımlı gözlem (participant observations) ve kişisel üründür (physical artifacts) (Yin, 1994, Akt; Tellis, 1997, s.6). Yöntemde, birden fazla veri toplama yönteminin birlikte kullanılması önerilen bir durumdur. Yapılan araştırmanın gereğine, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin özelliklerine ve araştırmacının tercihinine göre, gözlem ve görüşme, görüşme ve arşiv kayıtları veri toplama yöntemleri ikili olarak kullanılabileceği gibi, üç-dört araştırma yöntemi de bir araştırmada kullanılabilir. Bu şekilde, bir yöntemin eksik yönü diğer bir yöntem tarafından tamamlanmış olmaktadır. Ayrıca çok kaynaktan veri elde edilmesi, araştırmacıya farklı yorumlar yapma olanağı sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s.198). Bu araştırmada, veri toplama yöntemlerinden doğrudan gözlem ve görüşme birlikte kullanılmıştır. Bu yöntemler araştırmanın yapısına uygun olması nedeniyle tercih edilmiştir. İki farklı araştırma yöntemi, daha fazla veri elde etmek ve normalde var olan fakat görüşme sırasında söylenmeyen veya yanlış söylenen durumlar ile gözlemle anlaşılması imkansız olan insan düşüncelerinin tespit edilmesi amacıyla kullanılmıştır. Araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla oluşturulan ölçme araçları ve geliştirilen eğitim durumu ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.2. Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilerin demografik ve sosyo-ekonomik bilgilerini toplamak amacıyla araştırmacı öğretmen tarafından hazırlanmıştır. Formda öğrencilerin, yaş, eğitim durumu, diploma notu ve çalışmaya başlama nedenlerini, anne ve babalarının, eğitim düzeyi, mesleği ve ailenin ekonomik durumunu belirlemeye yönelik 7 soru yer almaktadır (Form için bakınız: EK 10).

3.3. Ön Test ve Son Test

Ön-test, “Birleştirme II tekniği uygulamasının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkisi var mıdır?” araştırma sorusuna cevap aramak amacıyla, öğrencilerin

kanamalarda ilkyardım ünitesi içerisinde yer alan kanamalar konusundaki bilgilerini ölçmeye yönelik olarak araştırmacı öğretmen tarafından hazırlanmıştır. Soruların hazırlanma aşamasında, MÜSEF’de görev yapan ve ilkyardım eğitimi konusunda deneyimli iki öğretim üyesinin ve Kartal MEM’de görev yapan iki öğretmenin görüşleri alınmıştır. Sorular, kazanımlar göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Her kazanım için iki, üç, dört veya beş soru olmak üzere, 13 kazanımı ölçmeye yönelik dört seçenekli toplam 39 çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır. Hazırlanan 39 soru madde analizlerinin yapılabilmesi için, Pendik MEM’de eğitim gören ve 2002-2003 Eğitim-Öğretim Yılı, Güz Yarıyılında dört haftalık ilkyardım kursu almış olan birinci sınıfta iki torna ve iki tesviye sınıfı öğrencilerine uygulanmıştır. Test, uygulamanın olduğu hafta belirtilen sınıflarda derse devam eden toplam 62 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Pendik MEM’de ilkyardım eğitimleri Ocak ayının ortasında bitmiş fakat test, Bahar yarıyılına başlangıcı olan Mart ayının ilk haftası uygulanmıştır. Dersin bitimi ile testin uygulanması arasında iki ay bulunmaktadır. Testin uygulanmasında sınıf öğretmenlerinden yardım alınmıştır. Yapılan değerlendirmede, ayırdediciliği 0.20’nin üzerinde ve orta güçlüğe (0.50) yakın olan sorular ön-test ve son-testte kullanılmak üzere alınmıştır (Sorular için bakınız: EK-10). Baykul (2000, s.345) ve Tekin (1991, s.253), ayıricılık gücü 20’ye kadar olan soruların alınabileceğini belirtmektedir. Kazanımların içeriğine göre, her kazanımı ölçmek üzere bir veya iki soru olmak üzere toplam 20 soru teste alınmıştır. Testin ilkyardım eğitiminin bitmesinden 2 ay sonra uygulanmış olması nedeniyle, unutma faktörü de göz önüne alındığından, madde güçlüğü 30’a kadar olan sorular da test için alınmıştır. Baykul (2000, s.345), bir maddenin ayıricılık gücünün 0.20’nin üzerinde olması şartı ile, güçlüğünün duruma göre değiştirilebileceğini belirtmiştir. Öğrencilere uygulanmış olan testin madde ayıricılığı 22-43 arasında değişmekte olup ortalaması 0.29’dur. Madde güçlüğü ise 22-82 arasında değişmekte olup ortalaması 0.39’dur (Bkz. EK-9) Testin KR-20 güvenirlik katsayısı .80 olarak tespit edilmiştir.

3.4. Birleştirme II Tekniği İle Eğitim Durumu

Ünite programı, kazanımlar, içerik, materyal, öğretmen etkinliği, öğrenci etkinliği, değerlendirme olmak üzere altı bölümden oluşmaktadır. İlk olarak 13 kazanım belirlenmiştir. Kazanımlar, bilişsel düzeyde Bloom Taksonomisine göre bir bilgi, yedi kavrama, bir uygulama, iki analiz basamağında ve devinsel düzeyde ise ikisi beceri haline getirme basamağındadır. Kazanımların belirlenmesinde, iki ilkyardım eğitimi

uzmanının ve bir program geliştirme uzmanının görüşü alınmıştır. Kazanımlar belirlendikten sonra kazanımlara uygun olarak içerik oluşturulmuştur. İçeriğin oluşturulmasında yaygın kullanımı olan ilkyardım kitaplarından yararlanılmıştır. Bunlar, Amerikan Ortopedik Cerrahlar Akademisi tarafından hazırlanan (1991) “hasta ve yaralıların acil bakımı ve nakledilmesi”, Emiroğlu (2001) tarafından hazırlanan ve Türk-İş Yayınlarından çıkan “çalışma ortamında kazalar ve mesleki ilk yardım” ve Somyürek (1992) tarafından hazırlanan ve Somgür yayıncılıktan çıkan “ilkyardım” isimli kitaplardır. Kanamalar konusu, dolaşım sistemi, dış kanamalar, iç kanamalar ve ilkyardım, dış kanamalarda ilkyardım, şok ve şokta ilkyardım alt başlıklarından oluşmaktadır. Eğitim durumu, I. bölümde işbirliğine dayalı öğrenme başlığı altında verildiği gibi, İDÖ yöntemi içerisinde yer alan ve Slavin tarafından geliştirilen “Birleştirme II” tekniğine göre hazırlanmıştır. Öğrenme materyalleri tekniğin ve konunun gerektirdiği şekilde ve sayıda hazırlanmıştır. Bu doğrultuda materyaller, kaynak kitaplar, ilkyardım malzemeleri, uzmanlık içeriği (Bkz. EK-6), konu listeleri (Bkz. EK-5), uzmanlık soruları (Bkz. EK-7), grup ve grup başkanı listelerinden (Bkz. EK-4) oluşmaktadır. Öğretmen etkinliği ve öğrenci etkinliği, tekniğin özellikleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Değerlendirme için ise, öğrencilerin belirlenen kazanımlara ulaşp ulaşmadığını tespit etmek amacı ile toplam 20 çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır. Bu sorularla ilgili yukarıda ön-test-son-test bölümünde bilgi verildiği için açıklama yapılmamıştır.

3.5. Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu

“Birleştirme II tekniği ön hazırlığının öğrenciler üzerinde olumlu etkisi vardır”, “birleştirme II tekniği grup çalışmasının öğrenciler üzerinde olumlu etkisi vardır”, “değerlendirmenin öğrenciler üzerinde olumlu etkisi vardır” hipotezlerini test etmek amacıyla hazırlanmıştır. Hazırlanan gözlem formu ile, öğretmen ve öğrencilerin birleştirme II tekniği süreçlerinde ne tür davranışlarda bulundukları tespit edilmeye çalışılmıştır. Gözlem formu iki program geliştirme uzmanının görüşleri alınarak, araştırmacı öğretmen tarafından oluşturulmuştur. Gözlem formunda, gözlemcilerin dikkat edecekleri noktaları vurgulamaya yönelik 37 hedef soru bulunmaktadır (Form için bakınız: EK-11). Gözlem bu sorular dikkate alınarak not tutma şeklinde yapılmıştır. Derste gözlemci olarak iki kişi görev almıştır. Gözlemcilerden ilki, MÜSEF, Sağlık Eğitim Bölümü mezunu olup, halen Pendik Çalışan Çocuklar Bürosu’nda yönetici olarak

görev yapmaktadır. İkincisi ise, MÜSEF, Sağlık Yönetimi mezunu olup halen MÜSEF, Sağlık Yönetimi Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır. Uygulama yapılmadan dört hafta önce, gözlemcilerle yüzyüze görüşme yoluyla gözlemlmeleri gerekenler, gözlemi nasıl yapmaları gerektiği, nasıl not tutmaları gerektiği, işbirliğine dayalı öğrenme ve birleştirme II tekniği hakkında bilgilendirilmiştir. Ayrıca gözlemcilere işbirliğine dayalı öğrenme hakkında bilgi içeren metin ve “öğretmen ve öğrenci gözlem formu” verilmiştir. Uygulama yapılmadan iki hafta önce gözlemciler, araştırma grubunda, araştırmacı öğretmenin 80 dakikalık bir dersinde deneme yapmıştır. Buradan elde edilen veriler üzerinde değerlendirme yapılarak, doğru yapılan yanları ve eksiklikleri üzerinde gözlemcilere bilgi verilmiştir.

3.6. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu

“Birleştirme II tekniği ön hazırlığının öğrenciler üzerinde olumlu etkisi vardır”, “birleştirme II tekniği grup çalışmasının öğrenciler üzerinde olumlu etkisi vardır”, “değerlendirmenin öğrenciler üzerinde olumlu etkisi vardır” hipotezlerini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Öğrenci görüşme formu, iki program geliştirme uzmanının görüşü alınarak araştırmacı öğretmen tarafından oluşturulmuştur. Birleştirme II tekniği ön hazırlığı, birleştirme II tekniği grup çalışması ve değerlendirme olmak üzere üç tema belirlenmiş ve bu temalara ilişkin veri toplamak amacıyla, öğrencilere sorulmak üzere 11 hedef soru hazırlanmıştır.

1. Size göre grupların oluşturulmasında sorun var mıydı? Nasıl? Niçin? Ne gibi etkisi oldu?
2. Öğretmenin, ders için hazırladığı kaynaklar hakkında ne düşünüyorsunuz? İçeriği yeterlimiydi? Neden? İlgi çekicimiydi?
3. Dersin bu şekilde yürütülmesi öğrenmeniz açısından diğer dersler göz önüne alındığında sizi nasıl etkiledi? Öğrenmenizi kolaylaştırdı mı? Neden? Daha mı zor öğrendiniz? Neden?
4. Kanamalarda ilkyardım konusunu öğrendiğinizi düşünüyor musunuz? Neden? Bu bilgileri kendi hayatınızda uygulayabilir misiniz? Neden? Nasıl?
5. Size göre uygulanan teknik nasıldı? Tekniğe uyum sağlamakta zorlandınız mı? Neden? Karmaşık mıydı? Neden?
6. Arkadaşlarınız ile işbirliği içinde çalışmanızın üzerinizde ne gibi etkisi oldu? Neden? Grup arkadaşlarınızla yakınlaşma hissettiniz mi?

7. Öğretmen rehberliğini nasıl buldunuz? Neden? Ne etkisi oldu?
8. Öğretmen ile öğrenci ve öğrenciler arasındaki etkileşim size göre nasıldı? Niçin? Ne etkisi oldu?
9. Değerlendirmenin grup başarısına göre yapılması üzerinizde ne gibi etki yaptı? Neden?
10. Başarılı olan gruplara ödül verilmesi sizi nasıl etkiledi? Neden?
11. Bu dersin işlenişinde olumlu bulmadığınız neler var? Neden olumlu bulmadınız ve sizde ne tür etki yaptı?

Araştırma grubundan objektif veri elde edilebilmesi amacıyla, görüşmecinin araştırmacı öğretmen dışında birisinin olması kararlaştırılmıştır. Görüşme yöntemi olarak da odak grup görüşmesi seçilmiştir. Odak grup görüşmesi, kısa sürede çok fazla bilgi elde edilebilmesi, grup içerisindeki etkileşim dolayısıyla yaratıcılığın artması ve dolayısıyla ortaya konulan, düşünce, fikir ve deneyimlerin sayısının çoğalması ve kısa zaman alması nedeniyle tercih edilmiştir (Kruger, 1994; Morgan, 1988; Akt. Nassar, Borders, 2002) Görüşme için bir kişi görev almıştır. Görüşme yapan kişi odak grup görüşmeleri konusunda deneyimli olup, uzmanlık alanı sosyal antropolojidir ve MÜSEF Sağlık Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır. Araştırma yapılmadan dört hafta önce görüşmeciye, görüşme soruları, işbirliğine dayalı öğrenme ve birleştirme II tekniği hakkında bilgi verilmiştir. Araştırma yapılmadan iki hafta önce soruların denenmesi ve görüşmecinin sorulara adaptasyonu amacıyla deneme yapılmıştır. Deneme, MÜSEF Sağlık Eğitim Bölümü derslerinde işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi kullanılan ve görüşmeyi kabul eden, beş üçüncü sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Görüşme 90 dakika sürmüştür. Görüşme sonunda, görüşmeciye, uygun olan, eksik olan ve değiştirilmesi gereken yerler hakkında bilgi verilmiştir. Görüşme sonunda sorularda sorun olmadığına ve aynen kullanılabileceğine karar verilmiştir. Yukarıda belirtilen görüşme soruları, görüşme sırasında gerektiğinde değişiklik yapılarak kullanılmıştır.

4.1. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Araştırma modelinde belirtildiği gibi veriler örnek olay desenine uygun olarak toplanmıştır. Verilerin elde edilmesinde şu aşamalar izlenmiştir:

4.1. Ön-Test ve Kişisel Bilgi Formunun Uygulanması

Araştırma yapılmadan bir hafta önce araştırma grubuna kişisel bilgi formu ve ön test uygulanmıştır. Bu uygulama sırasında, devamsızlığın çok olması nedeniyle 22 öğrenciye ulaşılmıştır. Kalan öğrencilere kişisel bilgi formu ve ön test araştırma yapılan haftanın ilk günü sabah saatinde uygulanmıştır. Bu uygulama sırasında ise 9 öğrenciye ulaşılmıştır. Sınıf mevcuduna göre üç eksik ile toplam 31 öğrenciye test uygulanmıştır.

4.2. Birleştirme II Tekniği Eğitim Durumunun Uygulanması

Araştırma yapılan tesviye 1/A sınıfı okula Salı günleri gelmektedir. Bu nedenle uygulamalar Salı günleri yapılmıştır. Araştırma yapılan konu kanamalar ve kanamalarda ilkyardım olmasına rağmen öğrencilere tüm ilkyardım ünitesine yönelik eğitim verilmiştir. Eğitimlerin 5 hafta sürmesi kararlaştırılmıştır. Kartal MEM’de dersler 80 dakikalık ikişer dersten oluşan blok halinde yapılmaktadır. İlkyardım eğitimi için Kartal MEM yöneticileri ile yapılan görüşmeler sonucu bir haftada bir blok ders yani 80 dakika ayrılması kararlaştırılmıştır. İlkyardım eğitiminin her hafta farklı bir ders saati olmak üzere dönüşümlü olarak yapılması kararlaştırılmıştır. Öğrencilerin tanınması, öğrencilerin eğitime alışı ve öğrencilere işbirliğine dayalı öğrenme ve birleştirme II tekniği hakkında bilgi verilmesi için yeterli zamanın elde edilebilmesi amacıyla araştırmanın beş haftalık ilkyardım eğitiminin üçüncü haftasından itibaren başlatılması kararlaştırılmıştır. Eğitimler araştırmacı öğretmen tarafından verilmiştir. Araştırmacı öğretmenin, farklı gruplarda ve ÇÇ’de ilkyardım eğitimi konusunda deneyimi bulunmaktadır. Araştırmacı öğretmen, 2000-2001 eğitim öğretim yılı ve 2002-2003 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında, Kartal MEM’de ÇÇ’ye yönelik ilkyardım eğitimleri vermiştir. İlk iki hafta öğrencilere, dersin ilk 60 dakikasında ilkyardım konusunda eğitim verildikten sonra kalan 20 dakikada işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ve birleştirme II tekniği hakkında bilgi verilmiştir.

Uygulama yapılmadan bir hafta önce öğrencilere okuma materyali dağıtılmıştır. O gün gelmeyen öğrenciler için ise, gelen öğrencilere arkadaşlarına ulaştırmaları için fazladan okuma materyali verilmiştir. Öğrencilere okuma materyalini bir hafta sonraki derse kadar okumaları ve materyali gelirken yanlarında getirmeleri konusunda uyarıda bulunulmuştur. Uygulamanın yapılacağı ilk haftanın ders saati, bir hafta önce Merkez yöneticileri ile yapılan görüşmeler sonunda 13:30 olarak belirlenmiştir. Uygulama yapılmadan önce grup listeleri oluşturulmuştur. Bu listelerde grup başkanlarının kim

olduğu belirtilmiştir. Grup başkanları hem kendi gruplarında, hem de uzmanlık gruplarında başkan olabilecek şekilde ayarlanmıştır. Gözlemcilerin, öğrencileri tanıması amacıyla isimlikler hazırlanmıştır. Bunun dışında uzmanlık konusu listeleri oluşturulmuştur. Uzmanlık konuları beş eşit parçaya bölünmüştür.

Uygulamanın yapılacağı ilk hafta ders saatinden önce uygulamanın yapılacağı konferans salonunda sandalyeler grup çalışması yapılabilecek şekilde düzenlenmiştir. Bu düzenlemelerde tüm sınıfın çalışmaya katılması durumu göz önüne alınmıştır. Bu nedenle sandalyelerle altışar kişilik olacak şekilde altı grup oluşturulmuştur. Hazırlanan gruplara isimlikler, grubun isim listesi ve konu listesi bırakılmıştır. Kişisel bilgi formu ile elde edilen verilere dayalı olarak oluşturulan grupların listesi, salonun duvarına asılmıştır. Daha sonra öğrenciler salona alınmıştır. Devamsızlıklar nedeniyle derse 25 öğrenci katılmış, bu nedenle beşer kişilik beş grup oluşturulmuştur. Grup sayısı beşe indirildiği için altıncı gruba düşen öğrenciler diğer gruplara dağıtılmıştır. Öğretim durumunda belirtilen süreçlere bağlı kalınarak ders 80 dakika sürmüştür (Plan için bakınız EK-3). Uygulamanın sonunda öğrencilerden bir hafta sonra yapılacak olan derse, konuları okumuş olarak gelmeleri istenmiştir.

İkinci haftaki dersin merkez yöneticileri ile yapılan görüşmeler sonunda 11:30'da yapılmasına karar verilmiştir. Salon, bu saatten önce grup çalışmasına uygun olarak düzenlenmiştir. Ders saatinde öğrenciler sınıfa gelmiştir. Öğrencilere eski gruplarına gitmeleri istenmiştir. Sınıf mevcudu 27 kişi olmuştur. Bir hafta önce grup çalışmasına katılan üç öğrenci gelmemiştir. Fakat bir hafta önceki grup çalışmasına katılmayan beş yeni öğrenci gelmiştir. Yeni gelen öğrenciler eksik olan gruplara yerleştirilmiş ve iki grupta altışar kişi olmuştur. Ders planlandığı şekilde 80 dakika sürmüştür.

4.3. Gözlem Formunun Uygulanması

Her iki hafta, eğitim durumunun uygulanması sırasında, iki gözlemci sınıf içerisinde hareketli bir şekilde öğretmen ve öğrencilerini gözlemleyerek notlarını almışlardır. Gözlem sırasında, gözlem formunda yer alan sorulara tamamen bağlı kalınmamış; sorular rehberlik amacı gütmüştür.

4.4. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formunun Uygulanması

Dersin bitiminden sonra, odak grup görüşmesi için hazırlık yapılmıştır. Bunun için okulun konferans salonu seçilmiştir. Görüşme yapılacağı yer için düzenleme

yapıldıktan sonra, grup listelerinden, her gruptan en az bir kişi olacak şekilde sekiz kişi seçilmiştir. Araştırmacı öğretmen ders sırasındaki gözlemlerine dayanarak, katılımcı, sessiz, yaramaz, süreçlerin gerektirdiği çalışmaları aynen yerine getiren, anlama güçlüğü olan gibi sıfatlarla nitelenebilecek öğrencilerden birer kişiyi görüşme grubuna seçmiştir. Seçilen öğrencilerin dersten alınarak görüşme yapılması amacıyla mesleki resim dersi öğretmeninden izin alınmıştır. Bu öğrenciler görüşme için hazırlanan salona alınmıştır. Görüşme sırasında sadece görüşmeci yer almıştır. Görüşmeler, öğrencilerden izin alınarak kasete kaydedilmiştir. Ayrıca öğrencilerden, araştırma raporunda isimlerini kullanma konusunda izin alınmıştır.

Teyp kasetine alınan görüşme verilerinin çözümlenmesinden sonra, araştırma sorusuna ilişkin elde edilen görüşme verisinin yetersiz olduğunun anlaşılması üzerine, yapılan ilk görüşmeden bir hafta sonra aynı öğrencilerle 30 dakikalık bir “izleyici görüşme” yapılmıştır (Kruger, 1994; Morgan, 1988; Akt. Nassar, Borders, 2002). İlk görüşmede yanlış anlaşılma ve eksik cevaplama sonucu “Size göre uygulanan teknik nasıldı? Tekniğe uyum sağlamakta zorlandınız mı? Neden? Karmaşık mıydı? Neden?” sorusu tekrar sorulmuştur. Bu görüşme, araştırmacı öğretmen tarafından yapılmıştır. Yukarıda ikinci defa sorulan soruya, öğrencilerin araştırmacı öğretmenden çekinmeden cevap vereceği ve sorunun yine öğrenciler tarafından yanlış anlaşılması düşüncesi ile ilk görüşmeyi yapan görüşmecinin tekrar görüşme yapmasına gerek olmadığı kanısına varılmıştır. İzleyici görüşme de konuşmalar teyp kasetine kaydedilmiştir.

4.5. Son Testin Uygulanması

İkinci dersin bitiminden bir hafta sonra son test uygulaması için Kartal MEM’e gidilmiştir. O gün derse katılan 24 öğrenciye son-test uygulanmıştır. Ön-test ile son-test arasında bir aylık zaman bulunmaktadır. Son teste göre başarılı olan ikinci ve dördüncü gruplarda yer alan 11 öğrenciye sinema bileti dağıtılmıştır.

5.Verilerin Analizi

Bu başlık altında, veri toplama araçlarının hazırlanması başlığı altında belirtilen veri toplama araçları ile elde edilen verilerin analiz aşamaları açıklanmıştır.

55.1.Ön-Test ve Son-Testin Analizi

Öğretim durumundan önce uygulanan ön-testten ve öğretim durumundan sonra uygulanan son-testten elde edilen veriler ilk olarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Araştırmaya toplam 31 öğrenci katılmasına rağmen, analiz için hem ön-testi hem de son-testi cevaplayan öğrenciler alınmıştır. Bu öğrencilerin sayısı 23'tür. Ön-test ve son-test arasındaki fark olup olmadığı “bağımlı gruplar t testi” ile analiz edilmiştir. Testin uygulanmasında SPSS 10.0 istatistik programı kullanılmıştır. İstatistiki analizde hata payı .01 olarak alınmıştır.

5.2.Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu ile elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak sıklıkları ve yüzdeleri alınmıştır. Toplam 31 öğrencinin kişisel bilgileri değerlendirmeye alınmıştır. Sıklık ve yüzdelerin hesaplanmasında SPSS 10.0 istatistik programından yararlanılmıştır.

5.3.Yarı Yapılandırılmış Öğretmen ve Öğrenci Gözlem Formu

Görüşme verilerinin analizinde, yapılandırılmış raporlama tekniği ve bu tekniğin Şekil 1’de verilen süreci izlenmiştir. Gözlemciler tarafından yarı yapılandırılmış gözlem formuna uygun olarak elde edilen veriler, sınıf ortamı, ders öncesi hazırlık, grup çalışması için hazırlık, işbirliği grubu okumaları sırasında öğretmen davranışı, işbirliği grupları (okuma); birinci grup, ikinci grup, üçüncü grup, dördüncü grup, beşinci grup, sınıfın genel durumu, uzmanlık gruplarına geçiş, uzmanlık gruplarında öğretmen-öğrenci davranışları, işbirliği gruplarına geçiş, işbirliği grubu grup içi öğretim sırasında öğretmen davranışı, işbirliği grupları (grup içi öğretim); birinci grup, ikinci grup, üçüncü grup, dördüncü grup, beşinci grup başlıkları altında çözümlenmiştir. Yukarıda belirtilen başlıklara uygun olarak her iki gözlemcinin verileri için ayrı sütun olmak üzere gözlem tablosu oluşturulmuştur. Tablolara gözlem saatleri de eklenmiştir. Tablo haline getirilen veriler, görüşme verilerinin analizi başlığı altında belirtilen alt temalara göre düzenlenerek bulgular bölümüne eklenmiştir.

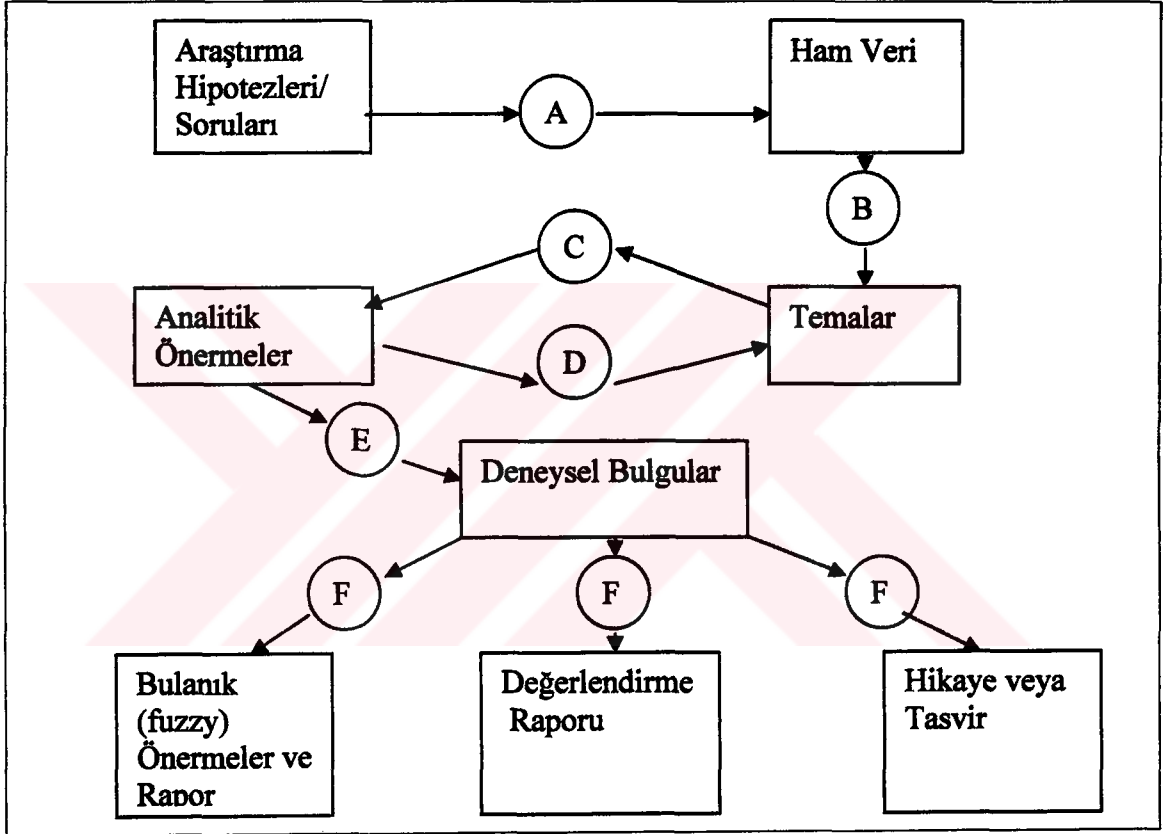
5.4.Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu

Bassey (1999, ss.84-90)’e göre örnek olay yönteminde, araştırma raporunun hazırlanmasında, yapılandırılmış raporlama (structured reporting), öyküsel raporlama (narrative reporting), tanımlayıcı raporlama (descriptive reporting) ve kurmaca raporlama (fictional reporting) olmak üzere dört farklı teknik bulunmaktadır. Bu araştırmada görüşme ve gözlem verilerinin analizinde yapılandırılmış raporlama tekniği seçilmiştir. Bu teknik araştırmacıya, birçok açıdan kolaylık sağlamaktadır. Bunlardan

birisi uygun olmayan, konu dışı olan bölümleri çıkarma imkanı sağlaması, bir diğer kolaylığı ise araştırmacıya elde ettiği veriyi mantıklı olduğu sürece okuyucuya istediği gibi sunma imkanını sağlamasıdır (Bassey, 1999, s.86). Yapılandırılmış raporlama yukarıda açıklanan nedenlerden dolayı seçilmiştir.

Şekil 2.1’de yapılandırılmış raporlama tekniğinde izlenen süreçler yer almaktadır.

Şekil 2.1: Yapılandırılmış raporlama süreci



Kaynak: Bassey, M. “Case Study Research In Educational Settings”. Open University Press. Philadelphia, 1999 p: 85

Şekil 1’de yer alan sürece ilişkin geniş açıklama aşağıda yer almaktadır.

A: Araştırma sorularına cevap aramak için, görüşme, gözlem vb ile ham veri elde edilir.

B: Elde edilen ham veriler, referanslara bağlı olarak temalar şeklinde kaydedilir.

C: Temalar, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme ile taslak analitik önermeler haline getirilir.

D: Taslak analitik önermeler temalara uygun olarak test edilir ve gerekirse üzerinde değişiklikler yapılır ya da çıkarılır. C ve D daha fazla veri elde etmeyi amaçlayan dönüşümlü süreçlerdir.

E: Dönüşümlü süreç yeterli miktara ulaştığı zaman, analitik önermeler ampirik bulgulara dönüştürülür.

F: Ampirik bulgular, örnek olay yönteminin çeşidine göre, keskin sınırları olmayan ifadeler, değerlendirme raporları, hikaye ve tasvirlerle dönüştürülür. Bunların her biri, yeterli miktarda tema ve analitik önerme içermelidir. Rapora güven sağlanması açısından metodoloji de verilmelidir.

Araştırma grubundan sekiz öğrenci ile yapılan odak grup görüşmesi sonucu elde edilen görüşme verilerinin raporlaştırılmasında Şekil 1’de verilen süreç izlenmiştir. Şekil 1’de de belirtildiği gibi ilk olarak ses kaydediciye alınan görüşmeler, kasetten çözümlenerek yazıya geçirilmiştir. Kasetin çözümlenmesi aşamasında, öğrencilerin ve moderatörün ifadelerinde hiçbir değişiklik yapılmamıştır. Çözümleme sırasında öğrencilerin gerçek isimleri kullanılmıştır.

Görüşme verileri aşağıda verilen hipotez ve tema ve alt temalara göre verilmiştir.

Hipotez 1: Birleştirme II tekniği ön hazırlığının öğrenciler üzerinde olumlu etkisi vardır.

Tema 1: Okuma materyali

Tema 2: İşbirliği gruplarının oluşturulması

Hipotez 2: Birleştirme II tekniği grup çalışmasının öğrenciler üzerinde olumlu etkisi vardır.

Tema 1: Birleştirme II’de grup çalışması

Alt Tema 1: Birleştirme II’de okuma ve grup içi öğretim

Alt Tema 2: Grup içi yardımlaşma

Alt Tema 3: Birleştirme II’nin öğrenme üzerine etkisi

Alt Tema 4: Grup çalışmalarında öğretmen öğrenci arası etkileşim

Alt Tema 5: Grup çalışmalarında öğretmen müdahalesi

Alt Tema 6: Grup çalışmaları sırasında yaşanan sorunlar

Alt Tema 7: İşbirliği grupları

Tema 2: Grup çalışmasının öğrenciler arasındaki sosyal ilişkilere etkisi

Tema 3: Öğrenim hedeflerine erişilmesi

Alt Tema 1: Bilgilerin günlük hayatta kullanımı

Alt Tema 2: Öğrenilen konular hakkında bilgi verilmesi

Hipotez 3: Değerlendirmenin öğrenciler üzerinde olumlu etkisi vardır.

Alt Tema 1: Değerlendirmenin grup başarısına göre yapılması

Alt Tema 2: Başarılı olan gruplara ödül verilmesi

Hipotezlere göre düzenlenen verilerden çarpıcı olanlar bulgular bölümüne alınmıştır. Verilerin tamamı EK-12’de yer almaktadır.

BÖLÜM III

BULGULAR ve YORUM

Bu başlık altında, araştırmaya katılan öğrencilerden sekizi ile yapılan görüşme verileri, öğrencilerin ve araştırmacı öğretmenin sınıf ortamında gözlenmesi ile elde edilen gözlem verileri ve öğrencilerin ön-test ile son-testten aldıkları puanlar yer almaktadır. Görüşmeye katılan öğrencilerden Cüneyt birinci grupta, Muzaffer, Selim ve Orhan ikinci grupta, Ferhat üçüncü grupta, Zeki ve Haydar dördüncü grupta ve Ali beşinci grupta yer almıştır. Sınıf içi gözlem iki gözlemci tarafından yapılmış ve her iki gözlemcinin gözlem kayıtları ayrı olarak verilmiştir.

1. Araştırma Hipotezi 1: Birleştirme II tekniği ön hazırlığının öğrenciler üzerinde olumlu etkisi vardır.

Öğrencilerle görüşme sırasında şu sorular sorulmuştur: “Öğretmenin, ders için hazırladığı kaynaklar hakkında ne düşünüyorsunuz? Kaynakların içeriği yeterlimiydi?” ve “Size göre grupların oluşturulmasında sorun var mıydı? Niçin? Ne gibi etkisi oldu?”. Öğrenciler tarafından, yukarıdaki sorulara verilen cevaplardan, “birleştirme II tekniği ön hazırlığının öğrenciler üzerinde olumlu etkisi vardır” hipotezi altında “okuma materyali” ve “işbirliği gruplarının oluşturulması” adında temalar oluşturulmuştur. Öğrencilerin görüşme sırasında yukarıdaki sorulara verdikleri cevaplar hiçbir değişiklik yapılmadan Ek-12’de yer almakta olup, aşağıda sadece çarpıcı olanlar yer almaktadır. Bu hipotez altına alınan ifadeler seçilirken, aynı görüşü içerenlerden birisi alınmış ve görüşün özgün olmasına dikkat edilmiştir.

1.1.Okuma Materyali

Bu tema altında, öğrencilerin görüşme sırasında belirttikleri, araştırmacı öğretmenin hazırladığı okuma materyali ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşlerini içeren örnek ifadeler yer almaktadır. Burada verilen örnek ifadeler, okuma materyali ile ilgili görüşmeye katılan öğrencilerin görüşlerinin özeti niteliğindedir.

Zeki: ... her parçanın resmi olsaydı daha iyi olurdu. Çünkü görerek daha iyi olur bence. Hem okuyo(r)sun hem görüyo(r)sun or(a)da (okuma materyalinde) nasıl olduğunu.

Orhan. Daha çok resim olsa daha iyi olurdu. Böyle karikatür gibi şeylerle. İlgi çekici şeyler olsa daha iyi olurdu.

Haydar: Hocam ben yani ilgili şeyleri, diyelim kanamayı nasıl durdurabiliriz. Resimle sadece göstersek. Fazla resim değil yani onu açıklayıcı

şekilde. Kanama budur yani, açıklayıcı şekilde. Daha kısa ve daha anlamlı olmasını isterdim. Öyleydi de zaten de. Kısa ve öz daha anlamlı.

Muzaffer: Çok resim olsaydı yazıyı okumayıp resimlere bakardık. Öyle olsaydı iyi olurdu ama böyle de çok iyi.

Cüneyt: (Kaynaklar) Ne ilgi çekici(ydi), ne de ilgi çekici değildi. Bu şekilde iyi.

Öğrencilerin, araştırmacı öğretmenin hazırladığı okuma materyali ile ilgili düşünceleri incelendiğinde, Zeki, Orhan ve Haydar okuma materyalinde olduğundan fazla resim ve ilgi çekici görsel unsurlara yer verilse daha iyi olacağını belirttiği, Muzaffer üç arkadaşından farklı olarak, çok fazla resmin ilgiyi dağıtacağını belirttiği görülmüştür. Cüneyt ise kaynakların bu haliyle yeterli olduğunu söylemiştir.

Görüşme verilerinden, araştırmacı öğretmen tarafından hazırlanan okuma materyaline ilişkin, öğrencilerin farklı düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerden üçü, okuma materyalinde bazı sorunların olduğu görüşünde iken, ikisi okuma materyalinde herhangi bir sorun olmadığı görüşündedir. Öğrenciler tarafından belirtilen temel sorun, okuma materyalinde resim, karikatür gibi görsel öğelerin az oluşudur. Öğrencilerin bu şekilde düşünmelerinin nedeni, dolaşım sistemi anatomisi ve kanamalarda ilkyardım uygulaması gibi ilk defa karşılaşılan, öğrenilmesi zor olan konuların anlaşılabilmesi olabilir. Tablo 2.2’de yer aldığı gibi çalışma grubunu oluşturan bu öğrencilerin örgün eğitimden ayrılarak çalışma hayatına atılmalarının temel nedenleri arasında okulda başarısız olmak ve okumak istememek bulunmaktadır. Okulda başarısızlık ve okumak istememek nedenleriyle örgün eğitimden ayrılan öğrenciler ders kitaplarından da sıkılıyor olabilirler. Bu nedenle, öğrencilerin okuma materyalinde görsel öğe eksikliğinden şikayetçi olmaları doğal olarak karşılanabilir. Yalnız, iki öğrencinin okuma materyalinin iyi olduğu biçimindeki ifadeleri, bu görüşün doğruluğunu azaltmaktadır.

1.2. İşbirliği Gruplarının Oluşturulması

Bu tema altında, öğrencilerin görüşme sırasında belirttikleri, işbirliği gruplarının oluşturulmasında yaşadıkları sorunlarla ilgili görüşlerini içeren örnek ifadeler yer almaktadır. Buraya alınan ifadeler seçilirken, öğrencilerin işbirliği gruplarının oluşturulmasında yaşadıkları somut sorunlarla ilgili görüşleri içeriyor olmasına dikkat edilmiştir.

Ali: Ben grupların oluşturulmasında (söylemek istediğim), bazı arkadaşlar var, onlara hiç ne yaparsan durmuyor. İster istemez yanındaki arkadaşı da rahatsız oluyor. Onları belirleyip böyle daha güzel bir grup çıkabilir.

Orhan: Fakat grup olmasa bile, sonuçta yaramaz öğrenciler var yani grup olmasa bile onlar kendi halinde yaramazlıklarını yapacaklar, her(h)alde yaparlar. Biz sınıfta da olsak uçak yapıp

atarlar, işte kağıt yakarlar, falan öyle şeyler var. Ama bu grupla alakası yok, çalışan öğrenciler zaten bellidir, okurlar şeyaparlar, anlatırlar.

Zeki: Şöyle bişey var grup çalışmasında, bazı gruplar çalışıyor bazı gruplar çalışmıyor. Şimdi nasıl oluyor mesela birinci grupta, 2-3 kişi çalışıyorsa 3. grupta bir kişi çalışıyor. Çünkü o arkadaş onu etkiliyor ister istemez.

Öğrenciler grupların oluşturulmasında sorun olarak, gruplardaki yaramaz öğrencileri ve bunların neden olduğu olumsuz etkileri belirtmişlerdir. Ali, yaramaz öğrencilerden rahatsızlığını belirtirken, çözüm olarak da grup ayarlanırken bu öğrencilerin tamamının aynı grupta olmasını önermiştir. Orhan ise yaramaz öğrencilerin doğal olarak var olduğunu dolayısıyla bunlara bir şey yapılamayacağını söylemiştir. Zeki, gruplardaki çalışmayan öğrencilerin, çalışan öğrencileri olumsuz olarak etkilediğini vurgulamıştır.

Araştırmada birleştirme II tekniğine uygun olarak grup çalışması için öğrenciler gruplara atanmışlardır. Birleştirme II tekniğinde Slavin (1986) tarafından belirtildiği gibi öğrencinin hangi grupta yer alacağı öğretmen tarafından belirlenmelidir ve ayrıca grupların heterojen olmasına dikkat edilmelidir. Bu araştırmada da öğrenciler gruplara öğretmen tarafından atanmıştır. Öğrencilerin gruplara atanmalarında, heterojenliğin sağlanması açısından öğrenim durumlarına ve yaşlarına dikkat edilmiştir. Grupların oluşturulmasında, yukarıda da yer aldığı gibi öğrenciler tarafından bazı sorunlar belirtilmiştir. Temel sorun olarak, gruplardaki yaramaz öğrencilerin grubun motivasyonunu bozucu davranışları olduğu görülmektedir. Bu sorunun çözülmesi için öğrencilerden, yaramaz öğrencileri aynı grupta toplama önerisi geldiği gibi, bunların doğal olarak var olduğunu ve o şekilde kabul edilmesi gerektiğini belirten görüş de gelmiştir. Modüler eğitimin yapısı gereği, öğretmenin sınıfı sadece kendi konusu olduğunda tanınması, yukarıda belirtilen sonucun ortaya çıkmasına yol açan etkenlerden birisi olabilir. Öğretmen sınıftaki öğrencileri önceden yeterince tanısaydı, yaramaz öğrencilerin bazı gruplarda toplanmasını önleyebilirdi. Gözlem verilerinden de anlaşılacağı üzere bazı gruplarda aşırı sorun yaşanır iken bazılarında yaşanmaması yaramaz öğrencilerin bir arada olduğunu gösteren bir kanıt olarak sayılabilir. Whicker ve Bol (1997) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenin grupları önceden belirlemesi

sorun olarak belirtilmiştir. Fakat bu araştırmada, öğretmenin grup üyelerini önceden belirlemesi, sorun olmamıştır.

Birinci hipoteze ilişkin temalar incelendiğinde, birleştirme II tekniği için hazırlanan okuma materyallinde üç öğrenci sorun olduğunu belirtirken iki öğrencinin materyalin iyi olduğunu belirttikleri görülmektedir. Belirtilen sorunlar, görsel öğelerin az olmasıdır. Öğrencilerin özellikleri göz önüne alınarak, okuma materyalinin onları sıkımayacak şekilde hazırlanması ayrıca anlaşılması zor olan konularda, tekniğin gereği olarak öğrencilerin kendi kendilerine öğrendikleri göz önünde bulundurularak, açıklayıcı görsel öğelere daha çok yer verilmesi gerektiği sonucuna varılabilir. Öğrenciler, grupların oluşturulması ile ilgili sorun olarak, gruplarda sorun çıkaran öğrenciler varlığını belirtmişlerdir. Çalışan çocuklarda birleştirme II tekniği için grup oluştururken, yaş, eğitim durumu gibi sosyo-demografik özelliklerin yanında, öğrencilerin sınıf içerisindeki davranış yapıları gibi kişisel özelliklerine de dikkat edilmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Birinci araştırma hipotezi sonunda, birleştirme II tekniği için ön hazırlıkları içerisinde yer alan okuma materyali ve grupların oluşturulmasının öğrencilerin üzerinde olumsuz etkileri olduğu görülmüştür. Okuma materyaline ilişkin sorun, görsel öğelerin azlığıdır. Fakat öğrencilerin tamamı aynı görüşte olmayıp, iki öğrenci okuma materyalinde sorun olmadığını belirtmiştir. Grupların oluşturulması ile ilgili sorun ise, gruplarda sorun çıkaran öğrenciler varlığıdır. Bu bulgulara göre, okuma materyaline ilişkin üç öğrencinin ifadesi birinci araştırma hipotezini desteklemezken, iki öğrencinin ifadesi desteklemektedir. Ayrıca grupların oluşturulmasına ilişkin elde edilen bulgular da birinci araştırma hipotezini desteklememektedir.

2. Araştırma Hipotezi 2: Birleştirme II tekniği grup çalışmasının öğrenciler üzerinde olumlu etkisi vardır.

Görüşme sırasında şu sorular sorulmuştur: “Bu bilgileri kendi hayatınızda uygulayabilir misiniz? Nasıl?”, “Kanamalarda ilkyardım konusunu öğrendiğinizi düşünüyor musunuz?”, “Size göre uygulanan teknik nasıldı?”, “Dersin bu şekilde yürütülmesi öğrenmeniz açısından diğer dersler göz önüne alındığında sizi nasıl etkiledi? Öğrenmenizi kolaylaştırdı mı? Daha mı zor öğrendiniz? Neden?”, “Arkadaşlarınız ile işbirliği içinde çalışmanızın üzerinizde ne gibi etkisi oldu? Grup arkadaşlarınızla

yakınlaşma hissettiniz mi?”, “Öğretmen rehberliğini nasıl buldunuz? Ne etkisi oldu?”, “Öğretmen ile öğrenci ve öğrenciler arasındaki etkileşim size göre nasıldı? Ne etkisi oldu?” ve “Bu dersin işlenişinde olumlu bulmadığınız neler var? Neden olumlu bulmadınız ve sizde ne tür etki yaptı?”. Sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplarla, “birleştirme II tekniği grup çalışmasının öğrenciler üzerinde olumlu etkisi vardır” hipotezi altında “birleştirme II’de grup çalışması”, “birleştirme II’nin öğrenme üzerine etkisi” ve “grup çalışması” adları ile temalar oluşturulmuştur. Öğrencilerin görüşme sırasında, yukarıdaki sorulara verdikleri cevaplar hiçbir değişiklik yapılmadan Ek-12’de yer verilmiş olup, aşağıda sadece çarpıcı olanlar yer almaktadır. Bu hipotez altına alınan ifadeler seçilirken, aynı görüşü belirten ifadelerden sadece birisi alınmış ve alınan ifadelerin özgün olmasına dikkat edilmiştir.

2.1. Birleştirme II’de Grup Çalışması

Birleştirme II’de grup çalışması teması, “birleştirme II’de okuma ve grup içi öğretim”, “grup içi yardımlaşma”, “birleştirme II’nin öğrenme üzerine etkisi”, ve “grup çalışmalarında öğretmen ve öğrenci arası etkileşim”, “grup çalışmalarında öğretmen müdahalesi”, “grup çalışmaları sırasında yaşanan sorunlar”, “işbirliği grupları” alt temaları altında sınıflanmıştır.

2.1.1. Birleştirme II’de Okuma ve Grup İçi Öğretim

Bu alt temaya ilişkin öğrenci görüşme, öğrenci ve öğretmen gözlem verileri aşağıda yer almaktadır. Buraya alınan görüşler, öğrencilerin birleştirme II tekniğinin süreçlerinden olan okuma ve grup içi öğretim ile ilgili görüşlerinin tamamı olmayıp, örnek niteliğindedir. Örnek görüşlerin seçiminde, özgün olanlara yer verilmesine, aynı olan görüşlerden sadece birisinin alınmasına dikkat edilmiştir.

Ali: Tabi bu sistem, biraz daha öbür ders çalışma sistemine göre kendimiz çabalayıp uğraşmamız lazım. Tabi böyle bir konuda bize ... kendimiz öğreneceğimiz kadar zamanda fazla veriyor. Bence böyle daha bi güzel bir sistem. Mesela ben iki sayfalık yer ayırdı ben bunu hoca, öğretmenimiz öğretme sisteminde söyleseydi. Ben bunu isteseydim ezbere okuyup geçirdim. Ama kendim başka bir açıdan da öğrendim. Daha doğrusu birbirimize anlatmayı öğrendik. Yani öğrendiğimiz şeyi arkadaşlarımıza da aktarıp, ayrı ayrı konulara ayırdığı için. O şekilde çalışmayı (öğrendik).

Cüneyt: Çok kişi olduğu zaman da (soru sormak için) kimseye sıra gelmez yani, mesela geçen seminerde. Hoca anlatıyordu bur(a)da herkes konuşuyordu. Hocada bağırıyordu.

Zeki. Bazı hoca anlatmak istese bir yere kadar olabilir. Ama kendimiz okuduğumuz için, kendimiz anlattığımız için bize daha hoş gelir, daha güzel oluyor. Çünkü, ilgi çekiyor yani. Hoca anlattığı zaman bir süre sonra sıkılıyo(r)sun, ama kendin okuduktan sonra, kendin anlattıktan sonra, ilgi çekiy(o)r bu konular bana yarayacak diyo(r)sun. Yani kendi emeğinin karşılığını kendin alıyo(r)sun. Hocam mesela biz seminere geldiğimiz zaman, ben

dedim bu hoca kesin anlatacak dedim, Ama öğretmenimiz öyle yapmadı, öğretmenimiz dedi ki kendiniz okuyup kendiniz çalışıp arkadaşlarınıza anlatın. Buda yani, öğrencinin kendini belirtmesi, çalışkan öğrenci tembel öğrenci, her zaman kendini gösterir. Birisine bahane aramaz. Ama böyle yapılması öğrenciler için iyi olur, öğretmen için de iyi olur. Neden dersiniz hocam, kendiniz anlattığınız zaman bazen öğrenci konuştuğu zaman,

sinirleniyorsunuz, yani konu dağılıyo(r). Ama öğrenci kendi okuduğu zaman kendi anlattığı zaman, konu dağılmıyor. Çünkü kendi okuyor içinden, arkadaşına anlatıyor. ... bu grup çalışması ... çok iyi.

Orhan: Böyle grup çalışması olunca kendimiz okuyunca konuları, daha zevkli olmaya başladı. Grup çalışması olarak birbirimize anlatmamız da iyi oldu.

Birleştirme II tekniğinin süreçlerinden olan, okuma ve grup içi öğretime öğrenciler olumlu olarak bakmaktadır. Ali, bu teknikte verilen konuyu anlaması için yeterli zamanın verilmesini olumlu bulmaktadır. Ali, ayrıca kendisinde başkasına bir şeyler anlatma yeteneğinin geliştiğini belirtmiştir. Zeki ise kendi okuduğu için derste sıkılmadığını ve geleneksel öğretimdeki gibi dersin sınıftaki gürültü nedeniyle aksamaması durumunun grup çalışmasında olmadığını, dolayısıyla derste bölünme olmadığı için motivasyonunu sürekli tutabildiğini belirtmiştir. Bunun dışında Cüneyt, kendi okuduğu için konuların daha zevkli olduğunu belirtmiştir. Orhan kendi okuduğu ve arkadaşına anlattığı için dersten çok zevk aldığını belirtmiştir. Son olarak Cüneyt farklı bir konu üzerinde durmuş ve grup çalışmasında bilinmeyen yerlerde, arkadaşlarına daha kolay soru sorabildiğini belirtmiştir. Ali, Cüneyt, Zeki ve Orhan'ın ifadelerinden, okuma ve grup içi öğretimi kendileri için yararlı kabul ettikleri söylenebilir.

Tablo 3.1'de, birleştirme II' de okuma ve grup içi öğretim alt temasına ilişkin gözlem verileri yer almaktadır. Bu veriler, birleştirme II' de okuma ve grup içi öğretim alt temasına ilişkin gözlemlerin tamamı olmayıp, örnek niteliğindedir. Gözlem verilerin tamamı EK-13'de yer almaktadır. Buraya alınan örnek gözlem verileri seçilirken, her gruptan ve her iki haftanın gözlem verilerinden alınmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca, ilgi çekici olanlar alınmıştır.

Tablo 3.1: Birleştirme II' de Okuma ve Grup İçi Öğretim

BİRİNCİ HAFTA		
Madde	1. Gözlemci	2. Gözlemci
İşbirliği grupları (Okuma)		
İkinci Grup	-Öğretmen ikinci gruba yaklaşıp konuyu okumaya başlamaları için onları ikaz etti (13:45). -İkinci gruptan Kayhan konusunu dikkatle okuyor (13:45).	-İkinci gruptan Orhan sesli sesli okuyarak arkadaşlarının dikkatini dağıtıyor. İkinci gruptan Orhan "okuyorum ve anlamıyorum" dedi (14:00)

	-İkinci gruptan Muzaffer elindeki okuma materyalini okudu şimdide kendi kendine konuyu anlatmaya çalışıyor(13:55). -İkinci gruptan Orhan arkadaşlarına sessiz olmalarını söyledi (13:55).	
Üçüncü Grup	-Üçüncü gruptan herkes okuma materyalini çok dikkatli okuyor ve anlamaya çalışıyor (13:55).	
Beşinci Grup	-Beşinci grupta herkes birbirleri ile iletişimi kesmiş durumda. Herkes dikkatle konusunu anlatıyor. beşinci Grupta herkes dikkatle okuma materyalini okuyorlar (13:55).	-Beşinci grup yeni okumaya başladı (13:52).
İşbirliği grupları (Grup İçi Öğretim)		
İkinci Grup	-İkinci gruptan Burhan da arkadaşlarına atel uygulamayı gösteriyor, kendi elini sararak uygulamalı olarak gösteriyor.	
Üçüncü Grup	-Üçüncü gruptan Muhammet arkadaşlarına konusunu anlatıyor, diğerleri de dinliyor. Daha çok okuma materyalinden okuyor. Ferhat dikkatle dinliyor. Cemal ise biraz sıkılmışa benziyor (14:30).	
Dördüncü Grup	-Dördüncü Grup birbiriyle en uyumlu olan ve çalışmaya en hevesli olan gruptu. Birbirlerine sorular soruyorlar. Birbirlerine konuyu anlatıyorlardı (14:30). -Haydar arkadaşlarına sargı yapmayı öğretiyor. Arkadaşı Ramazan'ın elini sararak arkadaşlarına uygulamalı olarak gösteriyor (14:50).	-Dördüncü gruptan Haydar Ramazan'a kaç çeşit kanama var dedi. Ramazan soruyu cevaplamakta zorlandı (14:31). -Dördüncü grup konu anlatımı yapıyor. Soru soruyor öğretmene. Düzenli bir çalışma var dördüncü grupta (14:50).
Beşinci Grup	Serdar hadi arkadaşlar tamam dedi ve nabızı onlara anlatmaya başladı. bir insanda bir insanda 5-6 litre kan olduğunu söylediğinde arkadaşı yasin buna inanmadı ve hadi ya dedi (14:30).	-Ali kanamaları anlattı. Serdar konu ile ilgili Ali'ye soru sordu. Ali cevapladı. Sırayla konuyu anlatıyorlar (14:25). -
İKİNCİ HAFTA		
Madde	1. Gözlemci	2. Gözlemci
İşbirliği grupları (Okuma)		
İkinci Grup		-İkinci gruptan Kayhan ilgisiz bir şekilde diğer grupları gözlemliyor (10:40).
Beşinci Grup	-Ayhan yeni konu gelmesine sinirleniyor. Kafam bozuluyor daha bunu anlamadık yeni konu diyor. Yüz ifadesinden sinirli olduğu anlaşılıyor. Fakat öğretmene karşı bir şey demiyor (10:25). -Beşinci gruptakilerin hepsi çok sıkılıyor ve sürekli konuşuyor. Hiçbiri okuma	

	materyali ile ilgilenmiyor (10:25).	
İşbirliği grupları (Grup İçi Öğretim)		
Birinci Grup	-Birinci gruptakiler “hocam bu yaptığımız ne ya oku oku bitmiyor” dediler (11:10).	

Öğrenciler, gözlem verilerinden anlaşılabileceği üzere birleştirme II'nin süreçlerinden olan okuma ve grup içi öğretimi tekniğinin gerektirdiği şekilde yapmışlardır. Fakat, bu iki süreç hakkında öğrencilerin olumlu görüşlerini ortaya koyacak gözlem verileri bulunmamaktadır. Okuma ve grup içi öğretime bazı öğrenciler dışında itiraz olmaması ve süreçlerin düzenli, tekniğe uygun olarak işliyor olması, öğrencilerin bu iki sürece karşı olumlu tutum içerisinde oldukları anlamına gelebilir. “Ayhan yeni konu gelmesine sinirleniyor. Kafam bozuluyor daha bunu anlamadık yeni konu diyor. Yüz ifadesinden sinirli olduğu anlaşılıyor. Fakat öğretmene karşı bir şey demiyor”, “birinci gruptakiler “hocam bu yaptığımız ne ya oku oku bitmiyor” dediler” ifadeleri bazı öğrencilerin okuma ve grup içi öğretimden sıkıldıklarını gösteriyor olabilir.

Birleştirme II tekniğinin temel süreçlerinden ikisi, okuma ve grup içi öğretimdir. Açıkgöz (1992), tarafından belirtildiği gibi okuma sürecinde, öğrencilerden atandıkları konuları kendilerine verilen süre içerisinde derinlemesine okumaları, grup içi öğretim sürecinde ise öğrencilerden okudukları ve üzerinde tartışarak uzmanlaştıkları konuları grubun diğer üyelerine anlatmaları istenmektedir. Görüşme verilerinden öğrencilerin okuma ve grup içi öğretimi zevkli buldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca, öğrenciler motivasyonu bozucu dış etkenlerin çok fazla olmadığını, anlaşılmayan yerlerin daha kolay sorulabildiğini, sıkılma durumunun olmadığını ve konuların anlaşılması için yeterli zaman verildiğini belirtmişlerdir. Gözlem verilerinden de görüşme verilerini destekleyen sonuçlar elde edilmiştir. Gözlem verilerine göre, okuma ve grup içi öğretim sırasında sıkılan birkaç öğrenci de olmuştur. Yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı öğrencilerin okuma ve grup içi öğretim süreçlerini, genel olarak birleştirme II tekniğini sevdikleri sonucuna varılabilir. Öğrencilerin, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, grup çalışmaları hakkındaki düşüncelerini belirleyen bazı araştırmalar bulunmaktadır. Bunlardan birisi, Veenman, Kenter ve Post (2000) tarafından yapılmıştır bu araştırmada, öğrencilerin tamamına yakını, grup çalışmaları sırasında, diğerlerinden yardım almayı, başkalarının fikirlerini öğrenmeyi ve onlara yardım etmeyi sevdiklerini belirtmişlerdir.

Diğer araştırma ise Whicker, Bol ve diğerleri (1997) tarafından yapılmış ve bu araştırmada öğrenciler, başkalarına yardım etme, birlikte çalışma, tartışma ve fikirleri paylaşma ve geleneksel öğretime göre daha iyi öğrenme nedeniyle işbirliğine dayalı öğrenmeyi sevdiklerini belirtmişlerdir. Yukarıda belirtilen iki araştırmanın bulgularının da, bu araştırmanın bulgularıyla paralellilik gösterdiği söylenebilir.

2.1.2. Grup İçi Yardımlaşma

Bu alt tema altında öğrencilerin, görüşme sonunda elde edilen, grup içi yardımlaşmaya ilişkin görüşleri yer almaktadır. Buraya alınan görüşler, örnek olup, tamamı EK-12’de yer almaktadır. Burada verilen örnekler, okuma materyali ile ilgili görüşmeye katılan tüm öğrencilerin görüşlerinin özeti niteliğindedir. Örneklerin tamamı, grup içi yardımlaşma konusunda olumlu görüşlerdir.

Muzaffer: Bi(r)şeyi bilemedin. Tek kişiyiz hocaya sorucuz(soracağız). İkinciye bilemedik yine sorucuz (soracağız) (Geleneksel öğretimde her bilinmeyen şeyin hocaya sorulmasının zorluğunu anlatıyor).

Ferhat: Mesela arkadaşlarla okuyoruz, ... arkadaşlara ... anlatıyorum ... benim konum buydu. Biraz anlatıyorum onlar mesela, yanlışımı buluyor. Bur(a)da yanlışınız var filan böyle olacak, böyle olacaktı. ... Cüneyt konusunu yanlış söylerse ben ona diyorum burası yanlış böyle böyle anlatıyorum benim yanlışım olduğu zaman o (grup arkadaşım) düzeltiyor

Haydar: Belki grupta daha iyiydi bilmiyorum ama, daha iyi çalışırız. Arkadaşlar birbirine uyum sağlar. Onu bilmedin mi diğeri arkasını döner, bu nasıldı böyle bana anlatır mısın derdi. O bilmezse ona sorsun, o bilmezse ona sorsun. Her iki tarafta da (geleneksel öğretimde ve grup çalışmasında) öğreniyorum aslında ama grupça çalışınca daha iyi oluyor. Grupla çalışınca arkadaşlara da soruyorum. Ben söylüyorum işte, Cüneyt arkadaşına kanama nasıl oldu işte, sen nasıl yaparsın falan. Ben şuan şu konuyu bilmiyorum der. Oda bana anlatır işte şöyle şöyle yaparsın. Bende onu kavramaya

çalışırım, anlatımlı şekilde gösterdiği için. Böyle grup çalışması daha süper olur. Bir de hocamızda bize zaten gösteriyor. Böyle böyle yapacaksınız. Çağırırız hocam şu nasıl olacak şöyle. Bu kanamayı nasıl durdurabiliriz. Hoca hemen gösterir bir şekilde zaten, bazı aletler falan getirmiş. Gösteriyo(r) işte böyle yapacaksın, bunu böyle yapacaksın. Uygulamayı da bize gösterirsiniz zaten.

Zeki: Öğrenmem açısından bence daha iyiydi böyle grup çalışması çünkü, ... bilmediğin bi(r)şey olduğu zaman arkadaşına sorabilirsin. ... grup çalışmasının bu avantajı var zaten.

Orhan: Grup çalışması iyi oldu. Arkadaşlarımızın açısından bizim açımızdan olsun. Tabi yaramaz öğrenciler biraz şeyaptılar, etkileri bunu. Ama sınıfta olsaydık daha beter olabilirdi. Çünkü yanındaki kişiye soramazsın, yani dersin nasıl oluyo(r)du şu falan der(sin) “banane git kendin bul” der. Geçer gider ama grup çalışması olduğunda zaten kendi grubumuz, her grup birinci olunca verecekler(ödül). Dayanışma olarak, şu nasıl oluyo(r)du falan diye sorsan, karşıdaki gösterir bu şöyle oluyodu falan. Bence grup çalışması daha iyi oldu yani.

Birleştirme II grup çalışması sırasında, grup içi yardımlaşma konusunda öğrenciler tarafından olumlu görüşler belirtilmiştir. Grup içi yardımlaşma konusunda görüş belirten, Muzaffer, Haydar, Zeki ve Orhan grup çalışmasında özellikle, bilinmeyen, anlaşılmayan konularda grup arkadaşlarından yardım alabildiklerini

belirtmişlerdir. Ferhat ise grup içerisinde konuyu yanlış anlayan birisi olduğu zaman onun yanlışının düzeltildiğini belirtmiştir. Diğerlerinden farklı olarak Orhan'ın ifadelerinden, yardımlaşmanın gerçekleştiği sonucuna varılabilir.

IDÖ'de olumlu bağlılık, işbirliği için gerekli olan koşullardan birisidir ve Johnson, Johnson (2002) tarafından, grup üyelerinin ortak amaç veya ortak ürün için birlikte çalışmaları ve eldeki kaynakların grup içerisinde paylaşılması olarak tanımlanmaktadır. Görüşme verilerinden, grup çalışmaları sırasında öğrenciler arasında dayanışma olduğu, öğrencilerin anlaşılmayan konu olduğunda birbirlerine yardım ettikleri ve birbirlerinin sorularını cevapladıkları görülmektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak araştırmada, öğrenciler arasında olumlu bağlılığın oluştuğu sonucuna varılabilir. Fakat, bu konuda görüş bildiren öğrencilerin tamamının, grup çalışmalarını en iyi yapan ikinci ve dördüncü gruptan olmaları, bu sonucun diğer gruplarda farklı sonuçlara ulaşılacağı sonucuna varılabilir. Bu konuda Bobbette (2003) tarafından yapılan araştırmada, öğrenciler, hedefe ulaşmak için birbirlerine yardım ettiklerini ve birbirlerinin eksikliklerini tamamladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, grubun başarısız olmaması için çalıştıklarını belirtilmiştir. Araştırmada bu bulguların varlığı olumlu bağlılığın oluşmasının göstergesi olarak kabul edilmiştir. Yukarıdaki araştırmanın bulguları bu araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

2.1.3. Birleştirme II'nin Öğrenme Üzerine Etkisi

Bu alt tema altında, öğrencilerin, birleştirme II tekniğinin öğrenmelerini nasıl etkilediği konusundaki görüşleri yer almaktadır. Buraya alınan görüşler, örnek olup, tamamı EK-12'de yer almaktadır. Örnekler seçilirken, ilgi çekici olmasına dikkat edilmiştir.

Haydar: Ben okudum, ben anlattım. Şimdi verilen konular vardı biz okuduk, anladıklarımızı arkadaşlarımızla paylaştık. Onlarda bize kendilerinkini. Herkes kendi konusunu, onların konusunu anlamaya çalıştık. Kavrama açısından çok iyiydi. Önceden hoca anlatıyo(r)du biz dinleyip öyle anlayıp öyle söylemeye çalışıyoruz. Şimdi biz okuyoruz. Kendimiz daha iyi anlıyoruz.
Selim. Teknik olarak güzeldi çok şey öğrendik. Diğer tekniklere göre daha iyiydi. Çünkü beyni daha yansıtıcı olduğu için, kendin okuyo(r)sun kendin öğreniy(o)r sun.

Cüneyt: Okuldayken hocalar anlatıyo(r) biz dinliyo(r)duk öyle öğrenmeye çalışıyo(r)duk. Ama burda teknik olarak hem öğretmen gösteriyor, hem biz alıştırma yaparak, hem de arkadaşlarla tartışarak, konuşarak öğreniyoruz. Hem böyle daha kolay öğreniyoruz.

Zeki: ... kendim çabaladığım için, zamanın nasıl geçtiğini bile anlamadım yani, açık açık söylemek gerekirse. kendimiz çalıştığımız zaman, kendimizi odakladığımız zaman herşey daha iyi, daha güzel oluyor. Çünkü kendin okuyo(r)sun, kendin anlıyo(r)sun. Bir bahane de bulamazsın, hoca anlatamıyo ben bunu

anlayamadım. Ama yine kendin okuyosun kendin anlıyorsun.

Birleştirme II'nin öğrenme üzerine etkisi hakkında görüş belirten Haydar, Selim, Cüneyt ve Zeki, birleştirme II tekniğinin öğrenmelerini kolaylaştırdığı belirtmişlerdir. Haydar, Selim, Cüneyt ve Zeki, konuları kendileri okudukları ve grup arkadaşlarına anlattıkları için daha kolay ve iyi öğrendiklerini söylemişlerdir. Haydar ayrıca konuyu anlattıkları için daha çok kavramaya çalıştığını belirtmiştir. Cüneyt ise, hem öğretmenin gösterdiği, hem konu üzerinde arkadaşlarıyla tartıştığı için kolay öğrendiğini söylemiştir.

Görüşme verilerinden anlaşılacağı üzere öğrenciler, genel olarak birleştirme II tekniğinin öğrenmelerini kolaylaştırdığını düşünmektedir. Yine öğrenciler, öğrenmelerini kolaylaştıran nedenleri, konuyu kendi kendilerine okumaları, okudukları konuyu grup arkadaşlarına anlatmaları, konuyu anlatacakları için kavramaya yönelik fazladan çaba harcamaları ve konu üzerinde tartışmaları olarak belirtmişlerdir. Bu görüşlerden yola çıkarak, birleştirme II tekniğinin öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve öğrencilerin, kendilerine kendi öğrenmeleri konusunda ve yine aynı şekilde başkalarına öğretme konusunda sorumluluk verildiğinde daha iyi öğrendikleri sonucuna varılabilir. Whicker, Bol ve diğerleri (1997) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin büyük bir bölümü, grup çalışması ile konuları daha kolay öğrendiklerini, ayrıca konuları kendileri öğrendikleri için bilgiyi daha kolay öğrenip akılda tutabildiklerini belirtmişlerdir. Yukarıda belirtilen araştırmanın bulguları, bu araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

2.1.4. Grup Çalışmalarında Öğretmen ve Öğrenci Arası Etkileşim

Bu alt tema altında öğrenci görüşme ile öğrenci ve öğretmen gözlem verileri yer almaktadır. Görüşme verilerinde, öğretmenin öğrencilere yaklaşımı konusundaki öğrencilerin görüşleri yer almaktadır. Alt temaya ilişkin öğrenci görüşlerinin tamamı EK-12'de yer almakta olup, burada örnekler bulunmaktadır. Örnekler seçilirken, ilgi çekici olmasına dikkat edilmiştir.

Haydar: Ben ilk gelişimde, ben nöbetçiydim okulda. Geldi benim elimi sıktı. Haydar ne o falan. Baktım a beni nerden tanıyo falan. Dersine gelmişti ilk dersine. Çok samimi yani. Böyle şey yapmıyor. Yabancı, kimseyi yabancı görmüyor böyle. Geldi tokalaştı falan,

çok samimi davranışları çok hoşuma gitti. Çok iyi davranıyo(r), yani iletişimi güzel.

Ali: Defalarca bize tekrarladı dedi, şunu şu şekilde yapacaksınız, bunu bu şekilde yapacaksınız. Oda bizi uyandırıyor. Ama biz kendimizi hiç şey yapamadık. Tam onun

performansına yetemedik çünkü, ... hocanın bize yaklaşma açısı, bana göre çok iyi de arkadaşlarım anlamadığı için, birazda şey geliyo(r)du yumuşak geliyo(r)du. İşte bilemiyorum. ... kişilik açısından da şunu söyleyeyim hocam. Gerçekten de öğrencilere

böyle bir, böyle bir duyguya mı diyeyim tavırlara şeylere, yani sempatik birisi.

Cüneyt: Yani bence hocamızın çok iyiydi. Yeterliydi yani, deneyim almış bir hoca olduğunu gösteriyor zaten.

Öğretmen öğrenci arasındaki iletişim konusunda Haydar, öğretmenin öğrenciler arasında ayırım gözetmediğini vurgulamıştır. Bu ifadeden öğretmenin öğrencilere karşı demokratik bir tutum sergilediği sonucuna ulaşılabilir. Yine Haydar'ın “.... iletişimi güzel” ifadesinden öğretmenin öğrencilerle iletişiminin iyi olduğu sonucuna varılabilir. Ali, öğretmenin anlaşılmayan yerlerde, öğrencilere sürekli tekrar ettiğini belirtmiştir. Buradan öğretmenin öğrencilere karşı sabırla yaklaştığını anlayabiliriz. Cüneyt ise öğretmenin alanında deneyimli olduğunu belirtmiştir.

Tablo 3.2’de, grup çalışmalarında öğretmen ve öğrenci arası etkileşim alt temasına ilişkin gözlem verileri yer almaktadır. Bu veriler, grup çalışmalarında öğretmen ve öğrenci arası etkileşim alt temasına ilişkin gözlemlerin tamamı olmayıp, örnek niteliğindedir. Gözlem verilerinin tamamı EK-13’de yer almaktadır. Buraya alınan örnek gözlem verileri seçilirken, her gruptan ve her iki haftanın gözlem verilerinden alınmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca, ilgi çekici olanlar alınmıştır.

Tablo 3.2: Grup Çalışmalarında Öğretmen ve Öğrenci Arası Etkileşim

BİRİNCİ HAFTA		
Madde	1. Gözlemci	2. Gözlemci
İşbirliği grubu okumaları sırasında öğretmen davranışı	-Öğretmen grupları tek tek dolaşarak grupların sorunlarını çözmeye çalışıyor ve soruları cevaplıyor(13:45).	-Öğretmen üçüncü gruba sürekli yardım ediyor, sonra ödülünden bahsediyor (13:55).
İşbirliği Grupları (Okuma)		
Birinci Grup	-Birinci gruptakiler henüz konularını anlayamamışlar. Öğretmen onlara yardımcı oldu (13:45).	
Uzmanlık gruplarında öğretmen ve öğrenci davranışları	-Öğretmen Turnike grubunun yanında onlara sargı bezi dağıtıyor (14:00). -Öğretmen bu çalışmalar sırasında sürekli olarak gruplar arasında dolaşıyor ve gruplara bilgi veriyor (14:15). -Öğretmen grubun yanına geldi ve soruları cevaplayıp cevaplamadıklarını sordu.	-Öğretmen beşinci gruba açıklamalarda bulundu (14:10).
İşbirliği gruplarında	-Öğretmen ikinci grubun yanına gelerek	

öğretmen davranışları	Selim'in konuyu anlatmasını biraz dinledi. Arkadaşının konusunu materyalden okuduğunu gören Burhan materyali elinden aldı. Bunun üzerine öğretmen olsun arada bir baksın diyerek okuma materyalini Selime geri verdi. Öğretmen ayağa kalktı tekrar sınıf içerisinde dolaşmaya başladı (14:30).	
İşbirliği Grupları (Grup İçi Öğretim)		
Beşinci Grup	-Öğretmen Fikret'in kolundan tutup hadi Fikret yerine geç dedi. Onu grubun arasına döndürdü ve gruba birbirlerine soru sormalarını söyledi (14:30). Serdar hadi arkadaşlar tamam dedi ve nabızı onlara anlatmaya başladı. bir insanda bir insanda 5-6 litre kan olduğunu söylediğinde arkadaşı yasin buna inanmadı ve hadi ya dedi (14:30).	-Beşinci grupta öğretmen ilk önce Serdarın konusunu anlatmasını istedi. Serdar konuyu anlatmaya başladı arasına okuyor arasına anlatıyor. Serdar'a Ali bir insanda kaç litre kan var dedi. Serdar 5 litre dedi. Serdara 3 soru soruldu ve üçünü de cevapladı (14:25). -Serdar yerinden ayrılıp ilkyardım mankeninin yanına gitti. Öğretmen uyardı ve yerine geçti (14:35).
İKİNCİ HAFTA		
Madde	1. Gözlemci	2. Gözlemci
İşbirliği grubu okumaları sırasında öğretmen davranışı	- Öğretmen üçüncü Grubu yanında onlara yapmaları gerekenleri anlatıyor (10:25).	-Öğretmen birinci gruba gürültü
İşbirliği Grupları (Grup İçi Öğretim)		
Dördüncü Grup	- Orhan öğretmene okuma parçası ile ilgili sorular soruyor. Öğretmen cevaplıyor (10:25).	
Uzmanlık Gruplarında öğretmen ve öğrenci davranışları	-Öğretmen her grubun yanına giderek grubu sakinleştirmeye çalışıyor (10:55). -Öğretmen ayağa kalkan Cüneyt'i uyarıyor ve yerine oturmasını söylüyor (10:55).	-Öğretmen yeni üçüncü Gruptan Haydar'a soru sor dedi ve Haydar Fatih'e soru sordu Fatih elindeki notlardan okuyarak cevaplıyor (10:55). -Öğretmen birinci Grupta turnike nasıl yapılır onu bir öğrenci üzerinde uygulayarak yapıyor (11:00).
İşbirliği gruplarında öğretmen davranışları	- Öğretmen birinci gruba yaklaşarak turnike yapmayı öğretiyor. Cüneyt'in üzerinde (11:10).	-Öğretmen sürekli grupları geziyor (11:12).

Gözlem verilerinde de görüşme verilerini destekler tarzda sonuçların yer aldığı görülmektedir. "Öğretmen ikinci gruba yaklaşarak konuyu okumaya başlamaları için onları ikaz etti", "öğretmen ikinci grubun yanına gelerek Selim'in konuyu anlatmasını biraz dinledi" gibi ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğretmen grupları sürekli olarak çalışmaları konusunda uyarmakta ve öğrencilerin çalışmalarını kontrol etmektedir. "Orhan öğretmene okuma parçası ile ilgili sorular soruyor, öğretmen cevaplıyor."

İfadesinden öğretmenin, öğrencilerin soruları olduğunda onları cevapladığı anlaşılmaktadır.

Bu alt temaya ilişkin yorumlar, konunun benzerliği nedeniyle, grup çalışmalarında öğretmen müdahalesi alt teması ile ilgili yorumlarla birlikte verilmiştir.

2.1.5. Grup Çalışmalarında Öğretmen Müdahalesi

Bu alt tema altında öğrenci görüşme ile öğrenci ve öğretmen gözlem verileri yer almaktadır. Burada sınıfta yaşanan sorunlara öğretmenin müdahalesi konusundaki öğrenci görüşleri yer almaktadır. Alt temaya ilişkin öğrenci görüşlerinin tamamı EK-12’de yer almakta olup, burada örnekler bulunmaktadır. Örnekler seçilirken, ilgi çekici olmasına dikkat edilmiştir.

Ferhat: hocamız geliyor şimdi mesela arkadaşlar çalışm diyor. Hoca soruyor mesela, şok nedir? Arkadaş bakıyo(r) böyle çalışmadığı için, arkadaş diyorum cevap ver. Ben diyo (r) çalışmadım, sen ver. Mesela biraz anlatıyo(r) sun hocaya, hocam diyor benim konum değil bu diyor. Mesela ben evde çalışmıştım, kafamda kaldığı kadar hocaya anlattım. Mesela o konuda iyi, hoca geliyor güzel şey yapm diyor.

Cüneyt: ... hoca kimseyi incitmek istemiyordu. Bazı arkadaşlarımız diyo(r)du sert olsun falan diye, böyle daha iyi. Konuları da bize verdiği için bizi zorluyo(r)du. Yani diyo(r)du çalışm diyo(r)du, hocada tabi biliyo(r)du bu önümüze gelecek ileriki hayatlarımızda bu olaylar olacağını biliyo(r)du. Bizim öğrenmemizi istiy(o)rdu. Bence ... hoca böyle yaparak çok iyi yaptı. Sert bir hava olsaydı belki bazı arkadaşlarımız gözüne ya bu hoca çok sert, olmaz böyle ders anlatılmaz..

Muzaffer: Sabırlıydı yani, çok sabırlıydı. Ben çok öğretmen gördüm yani, bu değişik bir öğretmen. Hocamız mesela ders anlatmak istiyor mesela, bazı arkadaşlarımız anlamıyor. Arkadaşlar bidaha anlatır mısın anlamadık diyor,

anlatıyor. Bi daha diyor anlatıyor. ... (hoca) bizim anlattıklarımızı gelip dinliyo(r). Sorduğumuzda cevap veriyor.

Ali: ... hoca çok ciddi. Dersi anlatırken ciddi ama, güler yüzlüydü, sabırlıydı. Gerçekten öğrenmemizi istiyor. Tek yaramaz varsa orda bulunurdu biz ne kadar sormak istesek de, o orda dururdu o özellikle onun yanında dururdu. O yüzden çok iyiydi.

Haydar: Hoca biraz daha disiplinli davranırsa, bağırıp çağırırsa belki iyi olurdu. Belki ona alışmışız yani. Diyo ki bu hoca bişey demez işte sus der biz yine devam ederiz nede olsa falan diyorlar. ... (hoca) konuşanları hep alttan alıyo(r) yani. Hep konuşanların yanına gidiyo(r). Cüneyt arkadaşımız hep konuşuyo(r) konuşuyo(r), hep onun yanına gidiyor böyle. Hiç konuşma demiyo(r), sadece bak bunu bunu yapacaksın falan diyo(r). Ondan sonra gidiyo(r). O konuşsa da bakıyo(r). Hoca bana bişey dedi ama anlamadım. Bi daha hocayı çağırıyor. Hocam bakar mısınız, anlamadım diyo(r). Bakıyo(r) oda, bu konuyu işte yapacaksın falan diyo(r), sonra bakıyo(r) sun, arkadaş o arkadaşımız susmuş rolü yapıyor.

Öğretmenin sınıfta yaşanan sorunlara müdahalesi konusunda Ferhat, öğretmenin grup çalışmalarını sürekli kontrol ettiğini ve kendilerini çalışmaları konusunda uyardığını belirtmiştir. Muzaffer ile Cüneyt de Ferhat’a benzer şekilde öğretmenin grupları kontrol ettiğini ve bunun yanında öğrencilerin soruları olduğunda cevap

davranışları		yerine geçmesi konusunda uyardı ve fatih yerine geçti. Öğretmen gidince öğretmen masasındaki sandalyeyi aldı ve beşinci grubun yanına oturdu(14:10).
İşbirliği Grupları (Grup İçi Öğretim)		
Beşinci Grup	-Öğretmen Fikret'in kolundan tutup hadi Fikret yerine geç dedi. Onu grubun arasına döndürdü ve gruba birbirlerine soru sormalarını söyledi (14:30). Serdar hadi arkadaşlar tamam dedi ve nabızı onlara anlatmaya başladı. Bir insanda bir insanda 5-6 litre kan olduğunu söylediğinde arkadaşı yasin buna inanmadı ve hadi ya dedi (14:30).	-Serdar yerinden ayrılp ilkyardım mankeninin yanına gitti. Öğretmen uyardı ve yerine geçti (14:35).
İKİNCİ HAFTA		
Madde	1. Gözlemci	2. Gözlemci
İŞBİRLİĞİ GRUBU OKUMALARI SIRASINDA ÖĞRETMEN DAVRANIŞI		-Öğretmen birinci grubu etrafa kağıt atmamaları konusunda uyardı (10:40). -Öğretmen birinci gruba gürültü yapmamaları konusunda uyardı. Şu anda grubun başında onlarla konuşuyor (10:40).
İşbirliği Grupları (Grup İçi Öğretim)		
Uzmanlık Gruplarında öğretmen ve öğrenci davranışları	-Öğretmen her grubun yanına giderek grubu sakinleştirmeye çalışıyor (10:55). -Öğretmen çok gürültü yapan tuhaf sesler çıkaran Alper'i uyarıyor (10:55). -Öğretmen ayağa kalkan Cüneyt'i uyarıyor ve yerine oturmasını söylüyor (10:55).	
İşbirliği gruplarında öğretmen davranışları	- Cemal çok sinirlendi yerinden kalkarak Alper'in üzerine yürüdü. Serdar'da Alper'e çok sinirlendi. Öğretmen onları ayırarak yerlerine oturttu (11:10).	-Öğretmen üçüncü Grubu çalışmalarını konusunda uyarıyor (11:20).

Gözlem verilerinde öğretmenin, sorunların çözümünde genel olarak öğrencileri uyarmayı tercih ettiği ve öğrencilere karşı sert davranışlarda bulunmadığı görülmektedir. "Serdar yerinden ayrılp ilkyardım mankeninin yanına gitti. Öğretmen uyardı ve yerine geçti.", "Öğretmen ayağa kalkan Cüneyt'i uyarıyor ve yerine oturmasını söylüyor." ifadeleri yukarıda belirtilen görüşü destekler tarzdadır.

Genel olarak İDÖ'de, özel olarak birleştirme II tekniğinde, öğretmenin temel görevi öğrencilere rehberlik yapmaktır. Saban (2002), tarafından belirtildiği gibi sınıfta iki tür öğretmen-öğrenci ilişkisi olmaktadır. Bunlardan biricisi, zorbacı, baskıcı ve

kontrolcü ilişkidir. Bu ilişki türünde öğretmen tartışmasız otoritedir. Öğretmen öğrenciye ne yapması gerektiğini açıklar, öğrenci öğretmene saygı duymak zorundadır. İkinci ilişki türü ise işbirlikçi ilişkidir. Bu ilişki türünde öğretmen, öğrencinin görüşlerini dikkate alır, kendini öğrenciyle aynı seviyede görür, öğrencinin görüşlerine saygı duyar ve tüm öğrencilere eşit davranır. Görüşme bulgularından öğretmenin, sınıfta öğrencilerle ilişkisinde işbirlikçi ilişki türünü uyguladığı sonucuna varılabilir. Bunun yanında, işbirlikçi ilişki türünün özellikleri aynı zamanda demokratik sınıf yönetiminin kapsamında yer aldığı göz önüne alınırsa öğretmenin sınıfta demokratik bir süreç oluşturduğu sonucuna ulaşılabilir. Bunun yanı sıra bir öğrenci görüşünden ve gözlem verilerinden öğretmenin sınıfta düzeni tam olarak sağlayamadığı sonucuna da varılabilir. Sınıfta sorun yaşandığında müdahale ettiği fakat müdahalesinde yetersiz kaldığı kanısına ulaşılabilir. Bu durum, öğretmenin sınıfta demokratik ortam oluşturma çabasından kaynaklanmış olabilir. Saban (2002), demokratik sınıf ortamının oluşturulmasının uzun zaman alacağını belirtmiştir. Araştırma süresinin iki hafta olması ve öğrencilerin demokratik sınıf ortamına alışık olmaması yukarıda belirtilen olumsuz durumun ortaya çıkmasının nedeni olabilir.

2.1.6. Grup Çalışmaları Sırasında Yaşanan Sorunlar

Bu alt tema altında, öğrencilerin birleştirme II tekniği grup çalışmaları sırasında yaşadıkları sorunlara ilişkin öğrenci görüşme verileri ve gözlem verileri yer almaktadır. Bu temaya ilişkin öğrenci görüşlerinin tamamı EK-12’de yer almakta olup burada ilgi çekici örneklerle yer verilmiştir.

Cüneyt: Olumsuz olarak arkadaşların bazı davranışları diyelim. Mesela grup çalışması yaparken, ses var gürültü var. Bilmem kağıt atmalar. Gerçi bende gürültü etmedim değil şimdi. Bende masum değilim. Eğer sessiz bir grup olsaydı bende onlarla çalışırdım.

Selim: Grup çalışmasında mesela arkadaşım. Başka şeye dalmışsa ona söylersin “dalma” dersin “dersine çalış” dersin. O çalışmam derse sorun olur.

Zeki: arkadaşların dediği gibi grup çalışmasında bazı olaylar oldu. Bazı arkadaşlar kağıt attı, yaramazlık yaptılar tabi ki, buda arkadaşlarımızı etkiliyor. İster istemez etkiliyor. Konular güzel ama kendilerini vermiyorlar. Haylazlığa veriyorlar.

Orhan: Şimdi sınıfta olsaydık bu bi(r)şey değıştirmezdı. Yani normal anlatımda olsaydı. Çünkü, yaptığımız grup ayrı konu, zaten arkadaş çevresinde herkesin bir grubu vardı. Orda yaramazlık yaparlardı öyle, o grupta da aynı şeyler olacaktı. Gene kağıtlar şey olacaktı ama, bu şekilde ne bileyim bence daha iyi. Öbür arkadaşlarımızı daha yakından tanımış olduk. Tabi yaramazlık oldu. Etkiledi bunlarda, bakıyorum sınıfta bir ses çıkıyor. Sen de o sese kapılıp gidiyo(r)sun. Öyle sende sonra dersi bırakıyorsun. Öyle gitti işte ama gene de iyi oldu.

Haydar: Hocam grupların bazıları yaramazlık yapıyordu, şimdi grupları tam motivasyon yapamıyoruz hocam. Diyelim ben orda üç

arkadaş çalışıyoruz. Diğerleri başka yerlere bakıyordu işte. Ben soru soruyorum, “ee boşver ne yapacaksın falan”. Hocamızda ... “iyi okuyun çocuklar” falan, o gidiyo(r) hemen sonra arkadan geliyorlar arkadan geliyo(r) konuşuyorlar. Bazen yapıyo(ru)z, bazen yapmıyo(ru)z. Ama hocamız dikkatlice şey yapıyo yani, takip ediyo(r) bizi. Çalışıyo(ru)z yani sorun olmazsa, sesiz olursa (sınıf). Aslında gruplar çok iyi de çalışmıyorlar. Tam kafalarını vermiyorlar, verseler bütün arkadaşlarını olacak bütün gruplar iyi olacak. Onlar (diğer gruplar) çalışmıyor, çalışma kağıtlarıyla uçak yapıp atıyor. Ben niye çalışıyorum. Hoca bişey

demıyo(r) nede olsa bunlara bende çalışmam, bende atarım. Yoksa öyle kargaşa olmasaydı, daha iyi olurdu. Biz çalışıyoruz ordan gelip kağıt atıyorlar, burdan gelip atıyorlar. Benim anlatacağım konuyu anlayamıyordum.

Ferhat: ... grubu ayarlarken mesela şey oluyor, tartışma oluyor. Arkadaşlara veriyorum (konuları) almıyorlar mesela başkan olarak. İstemiyorlar şunu verin bunu verin, tartışma çıkıyor. bu grup çalışması olduğu için, bazı arkadaşlar çalışıyo(r), bazı arkadaşlar çalışmadığı için oluyo(r).

Öğrenciler grup çalışmaları sırasında bazı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Cüneyt, Zeki, Orhan ve Haydar grup çalışmaları sırasında oluşan gürültüden rahatsız olduklarını ve gürültü nedeniyle uyum sağlamakta zorluk çektiklerini, bunun yanında sınıfta bazı öğrenciler tarafından sınıfta kağıt atma olaylarının olduğunu ve bu durumun kendilerini rahatsız ettiğini belirtmişlerdir. Haydar, grup arkadaşları tarafından söylenen “ee boşver ne yapacaksın falan” gibi olumsuz sözlerden etkilendiğini ve motivasyonunun bozulduğunu söylemiştir. Selim ise, grup içerisinde, grup arkadaşını çalışması yönünde uyarması durumunda ondan gelecek olumsuz yanıtın sorun olduğunu söylemiştir. Ferhat ise başkan olarak bazı sorunlar yaşadığını ve grupta bazı grup üyelerinin çalışmamasının sorun teşkil ettiğini belirtmiştir.

Tablo 3.4’de, grup çalışması sırasında yaşanan sorunlar alt temasına ilişkin gözlem verileri yer almaktadır. Bu veriler, gözlem verilerinin tamamı olmayıp, örnek niteliğindedir. Gözlem verilerinin tamamı EK 13’de yer almaktadır. Buraya alınan örnek gözlem verileri seçilirken, her gruptan ve her iki haftanın gözlem verilerinden alınmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca, ilgi çekici olanlar alınmıştır.

Tablo 3.4: Birleştirme II Grup Çalışmaları Sırasında Yaşanan Sorunlar

BİRİNCİ HAFTA		
Madde	1. Gözlemci	2. Gözlemci
İşbirliği Grupları (Okuma)		
İkinci Grup	-İkinci gruptan Orhan arkadaşlarına sessiz olmalarını söyledi (13:55).	
İKİNCİ HAFTA		
Madde	1. Gözlemci	2. Gözlemci
İşbirliği grubu için süre		
İşbirliği grubu okumaları sırasında öğretmen davranışı		-Öğretmen birinci grubu etrafa kağıt atmamaları konusunda uyardı (10:40). -Öğretmen birinci gruba gürültü yapmamaları konusunda uyardı. Şu anda grubun başında onlarla konuşuyor (10:40).
İşbirliği Grupları (Okuma)		
Birinci Grup	-Birinci grupta konuyla ilgilenen hiç kimse yok. Etrafa kağıt uçaklar fırlatıyorlar (10:25).	-Birinci gruptan Veli ve iki arkadaşı kağıttan uçak hazırlamışlar etrafa atıyorlar (10:40).
Dördüncü Grup	-Dördüncü gruptan bir öğrenci birinci gruba sessiz olmalarını söyledi. Gruptakiler sert çıktı. Arada bir gerginlik oldu. Birinci gruptan Alper geldi ve kızan arkadaşına sarıldı. İş tatlıya bağlandı (10:25). -Dördüncü gruptan Zeki hocaya birinci gruptan rahatsız olduğunu, onlara uçak attıklarını söyledi (10:25).	-Dördüncü gruptan Ramazan gürültüden rahatsız. Birinci grubu izliyor (10:50). -Dördüncü gruptan Haydar birinci Grubu uyardı gürültü yapıyorsunuz diye. birinci Grup ters bir tepki verip dikkate almadılar (10:50).
İşbirliği grupları (Grup içi öğretim)		
İkinci Grup	-Ramazan birinci grubun sürekli kağıt atmasına çok sinirlendi. Ayağa kalkarak gruba bağırды. Gerginlik oluştu (11:10).	-İkinci gruptan herkes birinci grubu gözlemliyor (11:20).
Üçüncü Grup		-Sınıfta yerde kağıt parçaları daha da arttı. Öğretmen Fatih'i sert bir şekilde yerine geçmesi için uyardı. Fatih elinde sıra paketini arkadaşına götürdü (11:12). -Fatih elindeki kağıtla ses çıkarıyor (11:20).

Gözlem sonunda elde edilen veriler öğrencilerin grup çalışmaları sorun olarak belirttikleri durumları destekler şekildedir. Bu sorunlar özellikle çalışmanın ikinci

haftasında ortaya çıkmıştır. “Birinci grupta konuyla ilgilenen hiç kimse yok. Etrafa kağıt uçaklar fırlatıyorlar”, “dördüncü gruptan Ramazan gürültüden rahatsız, birinci grubu izliyor”, “Ramazan birinci grubun sürekli kağıt atmasına çok sinirlendi. Ayağa kalkarak gruba bağırdı. Gerginlik oluştu.” ifadelerinden de anlaşılacağı üzere sınıfta gürültü çıkarma, başkalarını rahatsız edecek tarzda etrafa kağıt ve uçak atma durumlarının oluştuğu, bu durumlarında diğerlerini rahatsız ettiği gözlenmektedir. Bu rahatsızlığın, rahatsızlığı oluşturan kişiye müdahale şeklinde, olumsuz durumlara dahi yol açtığı gözlem bulgularında açıkça görülmektedir.

Görüşme ve gözlem verilerinden öğrencilerin, birleştirme II tekniğinin uygulanması sırasında bazı sorunlar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Rahatsız olunan, dolayısıyla sorun olarak belirtilen konular, yaramaz öğrencilerin gürültü yapması ve etrafı rahatsız edici hareketlerde bulunması ile grup içerisinde bazı üyelerin çalışmak istememesidir. Yaramaz öğrencilerin sınıfta oluşturduğu aşırı rahatsızlık, bu öğrencilerin aynı grupta toplanmış olmasından ve öğretmenin sınıf yönetiminde benimsediği yaklaşımdan kaynaklanıyor olabilir. Grup üyelerinin bazılarının çalışmak istememesinin sorun olması, gruplarda bazı öğrencilerde olumlu bağlılığın gelişirken bazılarında gelişmemesinden kaynaklanıyor olabilir. Bu konuda yapılan bazı araştırmalar bulunmaktadır. Whicker, Bol ve diğerleri (1997) tarafından yapılan araştırmada öğrenciler, İDÖ uygulamasında sorun olarak grup çalışmalarına katılmayan öğrencileri belirtmişlerdir. McManus ve Gettinger (1996) tarafından yapılan araştırmada öğrenciler İDÖ çalışmaları sırasında yaşadıkları en önemli sorunlardan birisi olarak, bazı öğrencilerin anlatılanları dinlememesini belirtmişlerdir. Veenman, Kenter ve Post (2000) tarafından yapılan araştırmanın gözlem sonuçlarına göre, öğrencilerin çoğunlukla birbirlerini dinlemedikleri, birbirleriyle tartıştıkları anlaşılmaktadır. Yukarıdaki araştırmalarda, grup içerisinde çalışmaya katılmayan öğrenciler sorun olarak belirtilmiştir. Çalışmalara katılmayan öğrencilerin sorun olarak belirtilmesi, bu araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

2.1.7. İşbirliği Grupları

Bu alt temaya ilişkin gözlem verilerinde, birleştirme II grup çalışmaları sırasında oluşturulan beş işbirliği grubunun, birleştirme II'nin süreçlerinden olan okuma ve grup içi öğretime katılım gibi grup çalışmalarını düzenli yapıp yapmama durumu yer almaktadır.

Tablo 3.5’de, işbirliği grupları alt temasına ilişkin gözlem verileri yer almaktadır. Bu veriler, işbirliği grupları alt temasına ilişkin gözlemlerin tamamı olmayıp, örnek niteliğindedir. Gözlem verilerinin tamamı EK-13’da yer almaktadır. Buraya alınan örnek gözlem verileri seçilirken, her iki haftanın gözlem verilerinden alınmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca, ilgi çekici olanlar alınmıştır.

Tablo 3.5: Birleştirme II Grup Çalışmaları Sırasında Oluşturulan Beş İşbirliği Grubu

BİRİNCİ HAFTA		
Madde	1. Gözlemci	2. Gözlemci
İşbirliği Grupları (Okuma)		
Birinci Grup	-Birinci gruptakiler henüz konularını anlayamamışlar. Öğretmen onlara yardımcı oldu (13:45). -Birinci gruptan Mehmet konusunun ne olduğunu anlamamış, ikinci grubun yanına gelerek Muzaffer’e sordu. Muzaffer’de okuma parçasını gösterdi (13:45). -Birinci gruptan Mehmet yerinden kalkarak yine öğretmenin yanına geldi ve konu paylaşımıyla ilgili soru sordu (13:45).	-Birinci grup dikkatli bir şekilde okuyor. Veli arkadaşlarını çalış diye uyardı (13:55). -Birinci gruptan Veli durmuyor (14:00). -Birinci gruptan Ramazan sürekli telefonunu çıkarıyor. -Alper ile Ramazan sürekli geziyor (14:00).
İkinci Grup	-Öğretmen ikinci gruba yaklaşarak konuyu okumaya başlamaları için onları ikaz etti (13:45). -İkinci gruptan Kayhan konusunu dikkatle okuyor (13:45). -İkinci gruptan Muzaffer elindeki okuma materyalini okudu, şimdide kendi kendine konuyu anlatmaya çalışıyor(13:55). -İkinci gruptan Orhan arkadaşlarına sessiz olmalarını söyledi (13:55).	-İkinci gruptan Orhan sesli sesli okuyarak arkadaşlarının dikkatini dağıtıyor. -İkinci gruptan Orhan “okuyorum ve anlamıyorum” dedi (14:00)
Üçüncü Grup	-Üçüncü gruptan herkes okuma materyalini çok dikkatli okuyor ve anlamaya çalışıyor (13:55).	-Üçüncü gruptan Fatih çok hareketli sürekli öğretmenden yardım istiyor (13:55).
Dördüncü Grup		-Ramazan ayakta geziyor (13:45). -Yasin dördüncü gruptan beşinci gruba geçmek istiyor. -Dördüncü gruptan Ramazan diğer arkadaşlarına yardım ediyor (13:52). - Dördüncü gruptan Haydar öğretmene konularla ilgili soru sordu. -Ramazan dikkatli bir şekilde duruyor (14:05).
Beşinci Grup	-Beşinci gruptan Fikret halen	-Beşinci grup yeni okumaya başladı

	konuların paylaşılmamasına sinirlenip elindeki kağıdı havaya attı. Sonra tekrar alıp konuları arkadaşlarıyla tekrar ayarlamaya çalıştı (13:55). -Beşinci gruptan Serdar grubun içinden kalkarak öğretmen masasına oturdu ve kendi kendine birazda sesli kanamalar konusunu okuyor ve anlamaya çalışıyor (13:55). -Beşinci grupta herkes birbirleri ile iletişimi kesmiş durumda. Herkes dikkatle konusunu anlatıyor. -Beşinci Grupta herkes dikkatle okuma materyalini okuyorlar (13:55).	(13:52). -Beşinci grup dağılmış durumda Serdar öğretmen masasına oturmuş (14:00).
İşbirliği Grupları (Grup İçi Öğretim)		
Birinci Grup	- Alper ile Ramazan sürekli geziyor Birinci gruptakilerin pek birbirlerine anlatmadıklarını gören öğretmen yanlarına yaklaşarak konuları birbirlerine anlatmalarını söylüyor (14:50).	-Birinci grupta konu anlatımı yok(14:40). -Öğretmen birinci gruba geldi gruptan şikayetçi oldu beni dinlemiyorsunuz diye. Alper dışarıdan geldi yerine oturdu (14:40). -Birinci grupta konu anlatımı ve okuma yok, sohbet ediyorlar (14:50).
İkinci Grup	-İkinci gruptan Burhan arkadaşlarına atel uygulamayı gösteriyor, kendi elini sararak uygulamalı olarak gösteriyor.	-İkinci gruptan Cemal ilgisiz sürekli etrafına bakıp arkadaşlarına el şakaları yapıyor(14:40). -Fatih, Alper'e kanama nasıl meydana gelir diye soru sordu(14:40). -Cemal cep telefonu ile arkadaşına çağrı yapıyor (14:40).
Üçüncü Grup	-Üçüncü gruptan Muhammet arkadaşlarına konusunu anlatıyor, diğerleri de dinliyor. Daha çok okuma materyalinden okuyor. Ferhat dikkatle dinliyor. Cemal ise biraz sıkılmışa benziyor (14:30).	-Birinci grupta konu anlatımı ve okuma yok sohbet ediyorlar. Üçüncü grupta aynı şekilde (14:50). -Üçüncü grupta Cemal arkadaşıyla ciddi tartışıyor. Burhan araya girdi. Öğretmen müdahale etti ve Cemal'i uyardı, tartışma bitti (14:50).
Dördüncü Grup	-Dördüncü gruptaki bir öğrenci beşinci gruptan Ali'den soruların yazılı olduğu kağıdı istedi Ali'de verdi (14:25). -Dördüncü grup birbiriyle en uyumlu olan ve çalışmaya en hevesli olan gruptu. Birbirlerine sorular soruyorlar. Birbirlerine konuyu anlatıyorlardı (14:30). -Haydar arkadaşlarına sargı yapmayı öğretiyor. Arkadaşı Ramazan'ın elini sararak arkadaşlarına uygulamalı olarak gösteriyor (14:50).	-Dördüncü gruptan Ramazan beşinci gruptaki Ali'den kalem istedi kalemle yazarak çalışmaya başladı (14:25) -Dördüncü gruptan Haydar Ramazan'a kaç çeşit kanama var dedi. Ramazan soruyu cevaplamakta zorlandı (14:31). -Dördüncü grupta herkes konusunu okumaya başladı. Zeki konusunu sesli okuyor (14:31). -Dördüncü grup konu anlatımı yapıyor. Soru soruyor öğretmene. Düzenli bir çalışma var dördüncü grupta (14:31).

Beşinci Grup	-Beşinci gruptan Serdar arkadaşına kızıyor. "Senin yüzünden bilekten olucaz dedi" Serdar arkadaşlarının yanından ayrılarak daha sessiz bir yere gideceğini söyledi. Ve öğretmen masasına oturdu (14:30). -Ayhan öğretmene öğretmenin " ben bunu yapamayacağım canım sıkılıyor dedi" öğretmen birşey söylemedi. Ayhan arkadaşı Serdar'a ben eve gidiyorum ya canım çok sıkıldı dedi. Sonra yerinden kalktı. grubun yanından ayrılıp sınıfın öbür ucundaki bir sıraya oturdu (14:30). -Öğretmen Fikret'in kolundan tutup hadi Fikret yerine geç dedi. Onu grubun arasına döndürdü ve gruba birbirlerine soru sormalarını söyledi (14:30). Serdar hadi arkadaşlar tamam dedi ve nabızı onlara anlatmaya başladı. bir insanda bir insanda 5-6 litre kan olduğunu söylediğinde arkadaşı yasin buna inanmadı ve hadi ya dedi (14:30). -Beşinci gruptan Ayhan hala gruptan ayrı konuyu kendi kendine çalışıyor ve kendi kendine anlatmaya çalışıyor(14:30). -Beşinci gruptan Serdar bir yandan kendi konusunu gruba anlatırken bir yandan da grubu gülere gülere birbirine katıyor(14:30). -Beşinci gruptan Serdar dördüncü gruba gelerek arkadaşına konusunun ne olduğunu sordu. Zeki Serdar'a grubuna geri dönmesini söyledi. Serdar sıkılmış ayakta duruyor. Şimdi de üçüncü grubun yanına gitti ve oturdu. Bunu gören öğretmen müdahale etti ve Serdar'ın grubuna geri dönmesini sağladı (14:45).	-Beşinci grupta öğretmen ilk önce Serdarın konusunu anlatmasını istedi. Serdar konuyu anlatmaya başladı arasıra okuyor arasıra anlatıyor. Serdar'a ali bir insanda kaç litre kan var dedi. Serdar 5 litre dedi. Serdara 3 soru soruldu ve üçünü de cevapladı (14:25). -Ali kanamaları anlattı. Serdar konu ile ilgili aliye soru sordu. Ali cevapladı. Sırayla konuyu anlatıyorlar (14:25). -Fikret anlatmakta biraz sorun yaşıyor. Serdar az yemek ye çok düşünürsün diyor. Serdar Fikret'e konuyu okuyor anlaması için. Öğretmen beşinci gruba tekrar açıklama yapıyor (14:25). -Serdar yerinden ayrılıp ilkyardım mankeninin yanına gitti. Öğretmen uyardı ve yerine geçti (14:35). -Fikret gruptan ayrıldı tek başına konuyu okuyor (14:35). -Beşinci grupta konu anlatımı var (14:50).
İKİNCİ HAFTA GÖZLEM		
Madde	1. Gözlemci	2. Gözlemci
İşbirliği Grupları (Okuma)		
Birinci Grup	-Birinci grupta konuyla ilgilenen hiç kimse yok. Etrafa kağıt uçaklar fırlatıyorlar (10:25). -Öğretmen yanlarını giderek okumalarını söylüyor ve isimliklerini takmalarını söylüyor (10:25).	-Birinci gruptan Veli ve iki arkadaşı kağıttan uçak hazırlamışlar etrafa atıyorlar (10:40). -Birinci grupta yaka kartı olmayan bir kişi ayağa kalktı . Beşinci grubun yanına gitti (10:50).
İkinci Grup	İkinci ve dördüncü gruptaki herkes dikkatlice konularını okuyorlar (10:25).	-İkinci grup şu anda okumuyor (10:40). Orhan öğretmene süre konusunda

		itiraz edip sürenin azlığını söyledi (10:40). -İkinci Gruptan Kayhan ilgisiz bir şekilde diğer grupları gözlemliyor (10:40). -İkinci gruptan Orhan öğretmene soru sordu. İki de ayakta konuşuyorlar.
Üçüncü Grup	-Üçüncü gruptan Cemal konusunu çok dikkatli okuyor (10:25).	-Üçüncü gruptan Cemal konusunu okuyor. Turgay hangi grupta olduğu belli değil. Yakalığını öğretmen yazmamış gezinip duruyor.
Dördüncü Grup	-İkinci ve dördüncü gruptaki herkes dikkatlice konularını okuyorlar (10:25). - Orhan öğretmene okuma parçası ile ilgili sorular soruyor. Öğretmen cevaplıyor (10:25). -Dördüncü gruptan bir öğrenci birinci gruba sessiz olmalarını söyledi. Gruptakiler sert çıktı. Arada bir gerginlik oldu. Birinci gruptan Alper geldi ve kızan arkadaşına sarıldı. İş tatlıya bağlandı (10:25). -Dördüncü gruptan Zeki hocaya birinci gruptan rahatsız olduğunu, onlara uçak attıklarını söyledi (10:25).	-Dördüncü gruptaki öğrenciler konularını okuyor, grup sessiz ve ellerindeki notlara odaklanmış durumda (10:40). -Dördüncü gruptan Ramazan gürültüden rahatsız. Birinci grubu izliyor (10:50). -Dördüncü gruptan Haydar birinci grubu uyardı gürültü yapıyorsunuz diye. Birinci grup ters bir tepki verip dikkate almadılar (10:50). -Birinci, üçüncü ve dördüncü gruplar birbirleriyle iletişim içinde konuşuyorlar (10:50).
Beşinci Grup	-Serdar sınıfın ortasında dolaşıyor hala yerine oturmamış (10:25). - Ayhan yeni konu gelmesine sinirleniyor. Kafam bozuluyor daha bunu anlamadık yeni konu diyor. Yüz ifadesinden sinirli olduğu anlaşılıyor. Fakat öğretmene karşı bir şey demiyor (10:25). -Beşinci gruptan Süleyman yalnız çalışmak için okuma materyalini alarak gruptan ayrılıyor ve köşede konusunu okuyor. Çünkü gruptaki öğrenciler çok gürültü yapıyor (10:25). - Ayhan yerinden kalktı dışarıya çıkmaya çalıştı. Öğretmen ne olduğunu sordu. Ayhan canım sıkılıyor ya dedi. Öğretmen onu yerine geri gönderdi ve yerine oturdu. Yinede Fikret'e kaçınıcı konunun düştüğünü soruyor. Yani konuyla ilgileniyor (10:25). -Beşinci Gruptakilerin hepsi çok sıkılıyor ve sürekli konuşuyor. Hiçbiri okuma materyali ile ilgilenmiyor (10:25). - Serdar ayakta dolaşıyor. Öğretmen Serdar'a yerine oturmasını söylüyor	-Beşinci gruptaki Serdar öğretmene turnike uygulamasının elindeki notlarda olmadığını söyledi. Öğretmen ona not verdi konusuyla ilgili. Grup başkanı (Serdar) konuların dağıtımını yapıp hangi konuların anlatacağını söylüyor grup arkadaşlarına (10:35). -Beşinci gruptan Serdar gruplar arasında geziniyor (10:40).

	(10:25). -Beşinci grupta dağınıklık hakim herkes bir yerlere dağılmış ortalıkta geziyor (10:25).	
İşbirliği Grupları (Grup İçi Öğretim)		
Birinci Grup	-Birinci gruptakiler “ hocam bu yaptığımız ne ya oku oku bitmiyor” dediler (11:10). -Gruplar arasında atışmalar oluyor. Alper her gruba sataşmaya devam ediyor (11:10).	-Birinci gruptan bir öğrenci, üçüncü grupta Cüneyt’e bir lastik parçası fırlattı. Cüneyt ayağa kalkıp öğrencinin yanına gitti ve tartıştı (11:20). -Birinci grupta etrafı gözlemliyor (11:30).
İkinci Grup	-Ramazan birinci grubun sürekli kağıt atmasına çok sinirlendi. Ayağa kalkarak gruba bağırды. Gerginlik oluştu (11:10).	-İkinci gruptan herkes birinci grubu gözlemliyor (11:20). -İkinci gruptan Ramazan arkadaşlarına açıklamada bulunuyor. Kayhan Ramazanı dinliyor (11:20). -Selim ilgisiz birinci grubu izliyor (11:20).
Üçüncü Grup	-Alper’in yanına gitmek isteyen Fatih’i öğretmen uyardı ve yerine oturttu. Fakat Fatih yine Alper’in yanına gitti (11:10). -Fatih biraz uslanmışa benziyor. Kendi kendine oturuyor. Bunda öğretmenin kendisine sert bakışı etkili oldu (11:10).	-Sınıfta yerde kağıt parçaları daha da arttı. Öğretmen Fatih’i sert bir şekilde yerine geçmesi için uyardı. Fatih elinde sıra paketini arkadaşına götürdü (11:12). -Üçüncü gruptan Cüneyt ayağa kalktı birinci grubun yanına gitti. Öğretmen uyardı yerine oturdu. Üçüncü grupta Fatih konusunu okuyor (11:12). -Fatih elindeki kağıtla ses çıkarıyor (11:20).
Dördüncü Grup	-Yalnızca dördüncü gruptakiler konuyu birbirlerine anlatıyor (11:10). -Dördüncü grup olan biten hiçbir şeyle ilgilenmiyor. Grup olarak çok uyumlu bir şekilde çalışıyorlar (11:10).	-Dördüncü gruptan bir öğrenci sessizlik için diğerlerini uyardı (11:12). -Dördüncü gruptan Zeki arkadaşlarına sorular soruyor. Grup konular üzerinde odaklanmış durumda (11:12). -Dördüncü Grupta sadece Erhan biraz ilgisiz ve etrafını gözlemliyor (11:12).
Beşinci Grup	-Beşinci grup kendilerine verilen bezleri çözdü. Sarkan’ın eline sargı yapıldı (11:10).	-Gruplar yerlerine oturdu. 5’inci grup sınıfın köşesinde olduğu için diğer dört grubu uzaktan gözlemliyor (11:12). -Beşinci grupta herkes kendi başına etrafı gözlemliyor. Ali arkadaşlarını konuyla ilgilenmeleri için uyardı (11:20).

Gruplara ilişkin gözlem verileri her grup için ayrı olarak değerlendirilecektir.

Birinci Grup: Birinci gruba ait gözlem bulgularından grubun, birleştirme II'nin süreçlerinden olan okuma ve grup içi öğretim çalışmalarını tam olarak yerine getirmedikleri sonucuna varılabilir. Özellikle ikinci hafta okuma ve grup içi çalışmalarını, birinci haftaya göre daha az yaptıkları gibi, grubun gürültü yapma, kağıt atma gibi olumsuz davranışlarla diğer grupları rahatsız ettikleri anlaşılmaktadır. “Alper ile Ramazan sürekli geziyor”, “Birinci gruptakilerin pek birbirlerine anlatmadıklarını gören öğretmen yanlarına yaklaşıp konuları birbirlerine anlatmalarını söylüyor”, “Birinci grupta konuyla ilgilenen hiç kimse yok”, “Birinci grupta konu anlatımı yok”, “Gruplar arasında atışmalar oluyor. Alper her gruba sataşmaya devam ediyor” ifadeleri yukarıda birinci grup hakkında yapılan yorumları destekler tarzdadır.

İkinci Grup: İkinci gruba ait gözlem verilerinden, grubun her iki hafta da okuma ve grup içi çalışmalarını yerine getirdikleri sonucuna varılabilir. Grubun tüm üyeleri için bunu söylemek mümkün olmayabilir. “İkinci gruptan Muzaffer elindeki okuma materyalini okudu, şimdide kendi kendine konuyu anlatmaya çalışıyor”, “İkinci gruptan Burhan arkadaşlarına atel uygulamayı gösteriyor, kendi elini sararak uygulamalı olarak gösteriyor”, “İkinci ve dördüncü gruptaki herkes dikkatlice konularını okuyorlar”, “İkinci gruptan Ramazan arkadaşlarına açıklamada bulunuyor. Kayhan Ramazan dinliyor” ifadelerinden grubun süreçlere uyduğu anlaşılırken, “İkinci gruptan Cemal ilgisiz sürekli etrafına bakıp arkadaşlarına el şakaları yapıyor”, “İkinci gruptan Kayhan ilgisiz bir şekilde diğer grupları gözlemliyor “ ifadelerinden bazı öğrencilerin uyumsuz davranışlar gösterdiği anlaşılabılır.

Üçüncü Grup: Üçüncü gruba ait gözlem verilerinden, grubun her iki hafta da okuma sürecini yerine getirirken, grup içi öğretimi tam olarak yerine getirmedikleri sonucuna varılabilir. “Üçüncü gruptan herkes okuma materyalini çok dikkatli okuyor ve anlamaya çalışıyor”, “Birinci grupta konu anlatımı ve okuma yok sohbet ediyorlar”, “Üçüncü grupta aynı şekilde Üçüncü gruptan Cemal konusunu çok dikkatli okuyor” ifadeleri yukarıda üçüncü grup hakkındaki görüşleri destekler tarzdadır.

Dördüncü Grup: Dördüncü gruba ait gözlem verilerinden, grubun okuma ve grup içi öğretimi tam olarak yerine getirdikleri ve birbirleri ile tam bir uyum içerisinde çalıştıkları sonucuna varılabilir. “Dördüncü grup birbiriyle en uyumlu olan ve çalışmaya en hevesli olan gruptu. Birbirlerine sorular soruyorlar. Birbirlerine konuyu

anlatıyorlardı”, “Dördüncü grupta herkes konusunu okumaya başladı Dördüncü gruptaki öğrenciler konularını okuyor, grup sessiz ve ellerindeki notlara odaklanmış durumda”, “Dördüncü grup olan biten hiçbir şeyle ilgilenmiyor. Grup olarak çok uyumlu bir şekilde çalışıyorlar” ifadeleri, yukarıda dördüncü grup hakkında belirtilen görüşleri destekler tarzdadır.

Beşinci Grup: Beşinci gruba ait gözlem verilerinden, grupta bazı öğrencilerin grup çalışmalarını bozan davranışlar içerisinde oldukları ve grubun okuma ve grup içi öğretim süreçlerini tam olarak yerine getirmedikleri sonucuna varılabilir. “Beşinci grup dağılmış durumda Serdar öğretmen masasına oturmuş”, “Ayhan öğretmene öğretmenin “ ben bunu yapamayacağım canım sıkılıyor dedi” öğretmen birşey söylemedi. Ayhan arkadaşı Serdar’a ben eve gidiyorum ya canım çok sıkıldı dedi. Sonra yerinden kalktı. grubun yanından ayrılıp sınıfın öbür ucundaki bir sıraya oturdu”, “Serdar ayakta dolaşüyor. Öğretmen Serdar’a yerine oturmasını söylüyor”, “Beşinci grupta dağınıklık hakim herkes bir yerlere dağılmış ortalıkta geziyor”, “Beşinci grupta herkes kendi başına etrafı gözlemliyor. Ali arkadaşlarını konuyla ilgilenmeleri için uyardı”, ifadeleri yukarıda beşinci grup hakkında yapılan yorumları destekler tarzdadır.

Gözlem verilerine göre, gruplar arasında okuma ve grup içi öğretimi en iyi şekilde yürüten dördüncü grup üyelerinden Zeki ve Haydar’ın puan durumunun, gruplar arasında okuma ve grup içi öğretimi en kötü olan birinci grup üyelerinden Cüneyt’e göre daha düşük olması ilginç bir durumdur. Yine, okuma ve grup içi öğretimi en iyi şekilde yürüten gruplardan biri olan ikinci grup üyelerinden, Muzaffer, Orhan ve Selim’in puan durumu sınıfa göre düşük seviyededir. Bu durumların varlığı öğrencilerin başarılarına okuma ve grup içi öğretim süreçlerine aktif olarak katılımın dışında başka etkenlerin etkili olabileceğini düşündürmektedir.

2.2. Grup Çalışmasının Öğrencilerin Arasındaki Sosyal İlişkilere Etkisi

Bu tema altında yer alan görüşme verilerinde öğrencilerin, birleştirme II tekniğinin, kendi aralarındaki arkadaşlık ilişkilerine etkisine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Bu temaya ilişkin öğrenci görüşlerinin tamamı EK-12’de yer almakta olup burada ilgi çekici örneklerle yer verilmiştir. Örnek seçilirken ilginç olmasına dikkat edilmiş ve aynı görüşte olan öğrencilerden sadece birisinin görüşü alınmıştır.

Zeki: ... ben ikinci dönem gelmişim, kimseyi tanımyo(r)dum. Sadece Cüneyt arkadaşı tanıyo(r)dum. Cüneyt'i de tam tanımyo(r)dum oda bizim blokta çalışyo(r)du, sonradan tanıştık. İşte bu grup çalışması filan olduktan sonra, Haydar arkadaşla fazla samimiyetim yoktu, Haydar'la tanıştık işte bazı arkadaşlarımızla tanıştım. Onun fikirlerini aldım mesela, grup çalışmasında o bize anlatıyo(r)du, gösteriyo(r)du, böyle onun fikirlerini aldık. Mesela; grup çalışmasında o bize anlatıyo(r)du diyo(r)du, böyle böyle. Onun fikirlerini aldık biz kendi fikirlerimizi söyledik birbirimize yakınlaştık. Ondan sonra böyle yani. Bazı arkadaşlarımı tanıdım yani.

Orhan: Bazen samimi olmadığımız arkadaşlarımız oluyor tabi, onlarla daha samimi olduk. İşte ne bileyim zaten sınıfa girdiğin zaman. Herkes kendine bir arkadaş bulur, onunla

geçinir. Ama hoca, kendisi buldu kendisi şeyaptı grupları ayrı ayrı böldü. Bu şekilde öbür arkadaşlarımızı daha iyi tanımış olduk.

Ferhat: Mesela sınıfa 4-5 arkadaşımız vardı. Bir toplum olabilirdik mesela hocamız, tanımadığımız arkadaşlarla bir araya topladı. Onlarla tanıştık. Daha samimi olduk yani arkadaşlarımızla. Ben yanınızdaki arkadaşı (Cüneyt) hiç tanımyo(r)dum ... Nasıl birisi olduğunu anladım. İyi olduğunu çok konuşkan olduğunu, yaramaz olduğunu, açık sözlü olduğunu anladım yani kısa sürede. İnsan sarrafi değilim ama.

Haydar: (Tekniğin) Dostluğumuzun gelişmesine çok yararı oldu. Önceden çünkü konuşamıyo(r)duk. Başkası diye hiç görmediğim birisi, okula ilk geldiğimde. Ama şimdi grup yapınca daha çok yakınlaşma oldu.

Grup çalışmasının, kendi aralarındaki sosyal ilişkilere etkisi konusunda öğrenciler tarafından olumlu görüşler belirtilmiştir. Zeki, sınıfa ikinci dönem dahil olduğunu dolayısıyla kimseyi tanımadığını ve grup çalışması sayesinde, gruptaki öğrencilerle samimiyetinin arttığını belirtmiştir. Zeki, özellikle birleştirme II'nin süreçlerinden olan grup içi öğretimin, kendisini grup üyeleriyle yakınlaştırdığını vurgulamaktadır. Zeki'nin ifadelerinden grup içerisindeki yardımlaşmanın, arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiği sonucuna varılabilir. Orhan ve Ferhat grupların öğretmen tarafından belirlenmesi nedeniyle, daha önce tanımadıkları öğrencilerle bir araya geldiklerini ve onlarla aralarında arkadaşlıkların oluştuğunu belirtmişlerdir. Ferhat ayrıca sınıf arkadaşlarının özelliklerini grup çalışmaları sayesinde daha iyi öğrendiğini belirtmiştir. Haydar ise daha önce yabancı gördüğü sınıf arkadaşlarıyla samimiyetinin arttığını söylemiştir. Orhan, Ferhat ve Haydar'ın ifadelerinden sınıfta öğrenciler arasında samimiyetin arttığı sonucuna varılabilir.

Mesleki eğitim merkezlerine devam eden çalışan çocuklar, haftada bir gün teorik eğitim için okula gelmekte diğer günler ise pratik eğitimleri için işyerlerine

gitmektedirler. Bu öğrenciler, neredeyse bir öğretim yılının üçte birinde devamsızlık yapmaktadırlar. Bir öğretim yılının 28 hafta olduğu düşünülürse, bir öğrenci okula ortalama 20 hafta yani 20 gün devam etmektedir. Bu süre normal öğretimdeki bir öğrencinin dört haftasına denk demektir. Bu kadar kısa sürede öğrenciler arasında dostluk ilişkilerinin oluşması çoğunlukla mümkün olmayabilir. Öğrencilerin de belirttiği gibi, birleştirme II tekniği sayesinde öğrenciler arasında arkadaşlıklar oluşmakta ve gelişmektedir. Özellikle, öğrencilerin grup arkadaşına yardım etmesi, grup arkadaşından yardım alması, ortak amaç doğrultusunda çalışmalarını arkadaşlıkların gelişmesinde yardımcı olacak etkenler arasında sayılabilir. Lindquist (1997) tarafından, birleştirme tekniği uygulanarak yapılan araştırmada grup üyeleri, grup arkadaşlarına karşı tutumlarında olumlu yönde gelişme olduğunu ve sınıf içerisinde olumlu hava oluştuğunu belirtmiştir. Yukarıdaki araştırmanın bulguları, bu araştırmanın birleştirme II'nin öğrenciler arasında arkadaşlık ilişkilerinde gelişmeye yol açtığını belirten bulgularıyla paralellik göstermektedir.

2.3. Öğrenim Hedeflerine Erişilmesi

Öğrenim hedeflerine erişilmesi teması, bilgilerin günlük hayatta kullanımı ve öğrenilen konular hakkında bilgi verilmesi olarak iki başlık altında sınıflanmıştır. Günlük hayatta kullanım başlığı altında öğrencilerin başlarından geçen ve ilkyardım yapılması gereken durumlarda ne yaptıkları, öğrenilen konuların belirtilmesi başlığı altında ise öğrencilerin öğrendikleri konulara ilişkin verdikleri örnekler yer almaktadır.

2.3.1. Bilgilerin Günlük Hayatta Kullanımı

Bu alt tema altında, öğrencilerin öğrendikleri bilgiler sayesinde farkına vardıkları, günlük hayatta karşılaştıkları ilkyardım yapılması gereken durumlarda yaptıkları yanlış uygulamalarla ilgili görüşme verileri yer almaktadır. Bu konuda belirtilen görüşlerin tamamı EK-12'de yer almakta olup, burada örnekler yer almaktadır. Örnek seçilirken, ilginç olmasına dikkate edilmiştir.

Ali: Bu konunun en çok bana yararı oldu. Ben geçmişte bir kaza yapmıştım avucumda. O kazadan sonraki müdahaleler arabanın içinde evde yaptığım müdahalelerle konunun anlattığı müdahalelerin hiçbiri tutmuyordu birbirini.

Çünkü bilmiyo(r)dum, bu işin bilincine varmamıştım.

Orhan: ... (hayatımda) kullanabilirim. Benim de işte karnımda bir yara vardı, sobada yanmıştı. İşte biz bilmiyo(r)duk o zamanlar biraz ufaktık İşte sadece salça falan sürüyoduk. Aslında

bir gereği yok. İlk müdahaleyi yapmayı daha iyi öğrendik yani. Bizim açımızdan daha iyi oldu.

Cüneyt: Benim parmağıma kaynar su dökülmüştü. O zamanda bu bilgiyi almamıştım. Diş macunu sürmüştüm. Hastaneye gittik hastanede bağırdı doktor. Doktor bana kızdı, siz ne yapıyorsunuz falan diye. Böyle yapılmaz, bir daha yapmayın dedi. ... Biz farklı biliyo(r)duk. Acısı geçecek diyo(r)duk. Ama daha da çok acıyo(r)du, yanıyo(r)du böyle cayır cayır.

Zeki: İlk yardım konusunu almadan önce, ben ufaktım o zaman burnumu cam kesmişti. O zamanları, benim tabi ki (burnum) kanamıştı. Hemen burnumu kan aktığı için suyla yıkamıştım. Ondan sonra direk hastaneye gittik. Doktor bana ... “ne yaptın” dedi. “Kesildi (dedim). “Ne yaptın” dedi. Ben ... “suyla

yıkadım” dedim. “Suyla yıkayacağına ... bari temiz bir bez alsaydın” dedi, “burnuna koyabilirdin”. Ben biraz daha geç gitseydim, benim burnumdaki şu et parçası tutmayabilirdi yani. Ama şimdi bu bilgileri aldıktan sonra şimdi düşünüyorum da. Ah keşke öyle yapmasaydım da bir temiz bez alsaydım burnuma koysaydım daha iyi olurdu. Şimdi mesela evde tabi ki annemiz olsun, şeyimiz olsun, babamız olsun. Yaşlı insanlar tabi ki ister istemez, tansiyon oluyo(r) falan oluyo(r), bu bilgiyi aldıktan sonra, geçen hafta. Benim yengemin tansiyonu düşmüştü Ne yapayım ya ne edeyim, hemen okuduklarım aklıma geliyo(r) (geldi). Ne yapayım işte şunu yapayım bunu yapayım. Ama bunları okumadan önce hiç bi(r)şey yapamazsın. Elinden bi(r)şey gelmez. Yine insana güven geliyo(r) yani, ben yapabilirim diye.

Bu alt temaya ilişkin açıklama ve yorumlar, öğrenilen konular hakkında bilgi verilmesi alt teması ile birlikte verilmiştir

2.3.2. Öğrenilen Konular Hakkında Bilgi Verilmesi

Bu alt tema altında, görüşme verilerinden elde edilen, öğrencilerin birleştirme II tekniği grup çalışmaları sırasında öğrendikleri konularla ilgili verdikleri örnekler yer almaktadır. Bu örneklerde öğrenciler öğrendikleri konular hakkında kısa bilgi vermektedir.

Zeki: Bu konuları aslında çoğu insanın görmesi lazım çoğu insanın aslında bütün insanların görmesi lazım. O insanı (kaza geçirmiş bir insanı) öldürebilirsinde yaşatabilirsinde, o yüzden bu teknikleri çoğu insanın görmesini istiyorum ... Mesela, bir insan beyin kanamısı geçirdiği zaman nelerden geçirdiğini biliyoruz. Sonuçta hangi renge girdiğini falan. Bilmem neler olduğunu öğrendik. Biz hiç bilmiyo(r)duk kanama (konusunu), hiç bilgimiz yoktu ama

bunları okuduk. Kendimize biraz daha güven geldi. Kendimiz nasıl yapacağımızı, (kanamayı) nasıl kontrol edeceğimizi öğrendik. Hastaneye gitmeden önce ilk müdahaleyi biz yapmalıyız mesela. Bunları öğrendik, hiç bilmiyo(r)duk.

Orhan: Mesela kanamalarda filan ne yapmamız (gerektiğini) öğrendik işte... . Mesela bir yerimiz kanayınca ne yapmamız gerekiyor. Burun kanamasında mesela biz kanayınca

kafamızı yukarı kaldırıyorlardık biraz, duruyor duruyor kesiliyordu. Şimdi ama az bişey. Mesela ucundan tutabiliriz. Onları öğrendik işte.

Ferhat: Mesela felç geçiren bir insanı nasıl yatırmamız (gerektiğini) öğrendik. Hangi tarafa yatırmamız (gerektiğini) öğrendik sağ taraf (felç) olduysa sağ tarafa yatırabiliriz. Mesela kulak yolu kanaması(nda), ... temiz bir bez koyabiliriz kulağımızın yanına elimizle tutabiliriz. Hangi taraf kanadıysa o tarafa yatırırız yavaş yavaş. ... (kanama geçiren birisine ilkyardım) yaparım, çünkü kendime

güveniyorum. Mesela o konular benim olduğu için çalıştım biraz da.

Selim: ... büyük kanamalarda, turnike yapmayı (öğrendim). Benim konum turnikeydi. Mesela, büyük kanamada bir bez parçasını sararak sıkıca kanamayı durdurabiliriz. Böyle kalemle sıkarak çevirerek. Arada bir gevşeterek. (Genel olarak konuları) Öğrendim de az öğrendim. Çünkü grupta yandaki çocuk konuşuyo(r), yandakinden rahatsızlanıyo(r) (rahatız oluyor). O nedenle anlayamıyo(ru)z..

Öğrencilere, konuları öğrenip öğrenmedikleri ve bu bilgileri hayatlarında uygulayıp uygulayamayacakları sorulduğunda iki farklı şekilde cevap gelmiştir. Bu cevaplardan birisi, ilkyardım uygulamalarının günlük hayatta kullanımı ile ilgilidir. Ali, Orhan, Cüneyt ve Zeki geçmiş yaşamlarından olumsuz ilkyardım uygulaması örnekleri vererek, geçmişte yaptıkları uygulamaların yanlış olduğunu ve derste doğrusunu öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ali, Orhan, Cüneyt ve Zeki'nin ifadelerinden konuları öğrendikleri sonucuna varılabilir. İkinci cevap ise, öğrencilerin bazı ilkyardım uygulamalarına değinmeleridir. Zeki, beyin kanamasının belirtileri, Orhan, burun kanamasında ilkyardım, Ferhat, felç geçirme durumunda ilkyardım ve Selim, turnike uygulaması konularına değinmişlerdir. Zeki, özellikle ilkyardım uygulaması yapabileceği konusunda kendisinde güven oluştuğunu belirtmiştir. Öğrencilerin ifadelerinden tüm konuları öğrendikleri sonucuna varılabileceği gibi sadece belirttikleri konuyu öğrendikleri sonucuna da varılabilir. Çünkü öğrenciler, grup içi öğretimlerde diğer öğrencileri dinlemese dahi kendi konularını okumuş ve iyi öğrenmiş olabilirler. Görüşmeye katılan öğrencilerin ön-test ve son-testten aldıkları puanların farkının düşük olması bu görüşü destekler tarzıdır. Zeki, Orhan ve Selim'in son-testte diğer öğrencilerle karşılaştırıldıklarında fazla bir başarı elde edemedikleri görülmüştür. Selim ön-teste göre bir puan artış gösterirken, Zeki ve Orhan ikişer puan artış göstermişlerdir. "Öğrenim hedeflerine erişilmesi" alt temasına ilişkin görüşlerine bulgulara yer verilmeyen öğrencilerin son-test ve ön-test ile son-test arasındaki fark puanlarına baktığımızda, Cüneyt'in son test puanı 12, fark puanı dört, Haydar'ın son test puanı 9, fark puanı bir, Muzaffer'in son test puanı 11 ve fark puanı ise iki olduğu görülmektedir.

Görüşme verilerinde öğrenciler, ilkyardım uygulamaları konusunda yeni öğrendikleri bilgiler sayesinde geçmişte yapmış oldukları ilkyardım uygulamalarında yaptıkları yanlışların farkına vardıklarını belirtmişler ve kanamalar konusunda öğrendikleri bilgilerden bazılarını açıklamışlardır. Bu bulgulara bakarak öğrencilerin öğrenim hedeflerine ulaştıkları sonucuna varılabilir. Ayrıca öğrencilerin son-testte elde ettikleri başarıya bakarak da öğrencilerin öğrenim hedeflerine ulaştıkları sonucuna varılabilir. Genel olarak bu sonuçlara bakarak birleştirme II tekniğinin, öğrencileri öğrenim hedeflerine ulaştırmada etkili bir teknik olduğu sonucuna varılabilir.

İkinci hipoteze ilişkin veriler incelendiğinde, öğrencilerin ilkyardım uygulamaları konusunda yeni öğrendikleri bilgiler sayesinde geçmişte yapmış oldukları ilkyardım uygulamalarında yaptıkları yanlışların farkına vardıklarını belirtmeleri ve kanamalar konusunda öğrendiklerini belirtmeleri nedeniyle, birleştirme II tekniğinin öğrencilerin konuları öğrenmelerinde anlamlı katkı sağlayan teknik olduğu sonucuna varılabilir. Araştırmada, öğrenme ile okuma ve grup içi öğretim gibi grup çalışmalarını düzenli yapma arasında zıt yönde ilişki tespit edilmiştir. Çünkü, grup çalışmalarını düzenli olarak yapan grupların başarıları, grup çalışmalarını düzenli yapmayan grupların başarılarından daha düşük bulunmuştur. Araştırma verilerinden, birleştirme II tekniğinin öğrenmeyi kolaylaştırdığı sonucuna varılabilir. Öğrenciler, konuları kendileri okumaları, okudukları konuyu grup arkadaşlarına anlatmaları, konuyu anlatacakları için kavramaya yönelik fazladan çaba harcamaları ve konu üzerinde tartışmaları nedeniyle öğrenmelerinin kolaylaştığını belirtmişlerdir. Tekniğin öğrenmeyi kolaylaştırdığı bulgusu Whicker, Bol ve diğerleri (1997) tarafından da desteklenmektedir. Araştırma verilerinden, öğrencilerin birleştirme II tekniğini sevdiklerini sonucuna varılabilir. Öğrenciler, okuma ve grup içi öğretimi zevkli bulmaları, motivasyonu bozucu dış etkenlerin çok fazla olmaması, anlaşılmayan yerlerin arkadaşlarına kolay sorulabilmesi, sıkılma durumunun olmaması ve konuların anlaşılması için yeterli zamanın verilmesi gibi nedenlerle birleştirme II tekniğini sevdiklerini belirtmişlerdir. Fakat, okuma ve grup içi öğretimler sırasında sıkılanlar da olmuştur. Birleştirme II tekniğinin tam olarak uygulanması ve öğrenciler tarafından benimsenmesi için gerekli şartlarından olan olumlu bağlılığın, bu araştırmada, birbirlerine yardım etme ve birbirlerinin sorularını cevaplama davranışlarının gözlenmesi ile tam olmasa da olduğu sonucuna varılabilir. Olumlu bağlılığın göstergesi olarak kabul edilen durumlar Bobbette (2003) tarafından da

kabul edilmiştir. Araştırma verilerine göre, birleştirme II tekniği çalışmaları sırasında öğrenciler arasında arkadaşlık ilişkilerinin geliştiği görülmektedir. Arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesinde, grup arkadaşına yardım etme, grup arkadaşından yardım alma, ortak amaç doğrultusunda çalışma gibi etkenlerin etkili olduğu kabul edilebilir. Grup çalışmaları sırasında arkadaşlık ilişkilerinin geliştiği bulgusu, Lindquist (1997) tarafından da desteklenmektedir. Araştırma sonunda, araştırma sırasında öğretmenin sınıf yönetiminde demokratik yaklaşımı tercih ettiği, demokratik yaklaşımın gereği olan uygulamaların, sınıfta düzenin sağlanmasında bazı sorunlara yol açtığı sonucuna varılabilir. Öğretmenin sınıf yönetimi yaklaşımı dört öğrenci tarafından olumlu olarak kabul edilirken bir öğrenci tarafından olumsuz olarak kabul edilmiştir. Araştırma sırasında, bazı öğrencilerin gürültü yapması, etrafı rahatsız edici hareketlerde bulunması ve grup içerisinde bazı üyelerin çalışmak istememesi sorun olarak belirtilmiştir. Whicker, Bol ve diğerleri (1997), McManus ve Gettinger (1996) ve Veenman, Kenter ve Post (2000) tarafından yapılan araştırmalarda da bazı öğrencilerin grup çalışmasına katılmaması sorun olarak belirtilmiştir.

İkinci hipotezi test etmeye yönelik veriler incelendiğinde, öğrenci görüşleri, ön-test son-test sonuçlarına göre öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna varılabilir. Bunun temel göstergeleri, ilkyardım uygulamaları konusunda yeni öğrendikleri bilgiler sayesinde geçmişte yapmış oldukları ilkyardım uygulamalarında yaptıkları yanlışların farkına vardıklarını belirtmeleri, kanamalar konusunda öğrendikleri bilgilerden bazılarını açıklamaları, son-tette ön teste göre daha başarılı olmalarıdır. Birleştirme II tekniğinin, öğrenci görüşleri dikkate alındığında, konuyu kendi kendine okuma, okunan konunun grup arkadaşlarına anlatılması, konunun anlatılması nedeniyle kavramaya yönelik fazladan çaba harcama ve konu üzerinde tartışma nedeniyle öğrenmeyi de kolaylaştırdığı söylenebilir. Öğrenciler, görüşme ve gözlem bulgularına birleştirme II tekniğinin temel süreçlerinden olan, okuma ve grup içi öğretimden hoşlanmaktadırlar. Tekniği sevdiren temel nedenler, öğrenciler motivasyonu bozucu dış etkenlerin çok fazla olmaması, anlaşılmayan yerlerin daha kolay sorulabilmesi, sıkılma durumunun olmaması ve konuların anlaşılması için yeterli zaman verilmesidir. Öğrenciler tarafından grup çalışmaları sırasında, anlaşılmayan konu olduğunda birbirlerine yardım ettikleri ve birbirlerinin sorularını cevapladıklarının belirtilmesi öğrenciler arasında tam olmasa da olumlu bağlılığın geliştiğinin göstergesi olabilir.

Öğrenci görüşlerine göre, birleştirme II tekniğinin, sosyal açıdan sağladığı yarar, arkadaşlık ilişkilerini geliştirmek olmuştur. Öğrenciler, araştırma sürecinde bazı sorunlar yaşamışlardır. Öğrenci görüşleri ve gözlem verilerine göre bu sorunlar, öğrencilerin gürültü yapması ve etrafı rahatsız edici hareketlerde bulunması ile grup içerisinde bazı grup üyelerinin çalışmak istememesidir. Bu bulgular ikinci araştırma hipotezini desteklemektedir.

3. Araştırma Hipotezi 3: Değerlendirmenin öğrenciler üzerinde olumlu etkisi vardır.

Öğrencilerle görüşme sırasında aşağıdaki sorular sorulmuştur: “Değerlendirmenin grup başarısına göre yapılması üzerinizde ne gibi etki yaptı?” “Başarılı olan gruplara ödül verilmesi sizi nasıl etkiledi?”. Öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevaplarla, “değerlendirmenin öğrenciler üzerinde olumlu etkisi vardır.” hipotezi altında, “değerlendirmenin grup başarısına göre yapılması”, “başarılı olan gruplara ödül verilmesi” temaları oluşturulmuştur. Öğrencilerin görüşme sırasında, yukarıdaki sorulara verdikleri tüm cevaplara hiçbir değişiklik yapılmadan EK-12’de yer verilmiş olup, aşağıda sadece çarpıcı olan ifadeler yer verilmiştir. Bu hipotez altına alınan ifadeler seçilirken, aynı görüşü belirten ifadelerden sadece birisinin alınmasına ve alınan ifadelerin özgün olmasına dikkat edilmiştir.

3.1. Değerlendirmenin Grup Başarısına Göre Yapılması

Bu tema altında, öğrencilerin değerlendirmenin grup başarısına göre yapılması konusundaki görüşleri yer almaktadır. Burada verilen örnekler, görüşmeye katılan öğrencilerin, bu konudaki görüşlerinin özeti niteliğindedir. Örneğin, ilgi çekici ve özgün olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca, aynı görüşü bildiren öğrencilerden sadece birisinin görüşü alınmıştır. Burada öğrencilerin, değerlendirmenin grup başarısına göre yapılması konusundaki olumlu ve olumsuz olmak üzere iki farklı görüşü bulunmaktadır.

Orhan: ... arkadaşlardan birisi çalışırken, (diğeri) aman napcan çalışma boşver filan diyor. Sinema bileti için birisi çalışalım diyor. Diğeri benim ihtiyacım yok boşver diyor. Birisi yanında çalışmadığı zaman aman nede olsa bende napıcam boşver çalışmayayım gitsin diyor. Öbürü şey oluyo(r) tabi etkiliyor. Ama (değerlendirme) tek tek birey olarak olsaydı, daha iyi olurdu bizim için. Hem çalışanlar çalışır çalışmayanlar, gitsin yani hiç önemli değil.

Zeki: Bende arkadaşına (Orhan) katılıyorum, grup başarısına göre olmasaydı. Şimdi şöyle bişey var, birinci olan gruba (başarılı olan gruplara) hediye veriliyor. Ama o arkadaşta düşünüyö(r) öbür grupta çalışan arkadaş, ben çalıştım diyo(r) bak diyo(r), yanımdaki arkadaş çalışmadı diyo(r). Ama ... beni yaktı diyo(r). Öyle düşünebilir mesela. Hani bir laf vardır kurunun yanında yaş da yanar ya. O doğru. Grup ayrımı grubu çok iyi bilmesi lazım, mesela bu öbür grupta çok iyi çalışıyo(r)sa, ben

yaramazların içine düştüm ama ben, bende çalışıyorum. Hocaya demesi lazım, hocam ben çalışıyorum diyorum hoca ayıramaz ki. İster istemez o gruba koyuyor. Ama benim fikrim şu, keşke okuduğumuzu hocaya anlatsaydık. Hoca ona göre değerlendirseydi.

Cüneyt: ... Grupça çalışma olabilirdi yani, grupça çalışma çok güzel. Çalışılıyo(r) da zaten de çalışıyoruz yani. Grupça çalışıyo(ru)z keşke onu hocaya sözlü olarak anlatsaydık. Grupça biz şimdi çalışıyorduk. Keşke hoca bizi tek tek kaldırsa da, sen ne anladın onu söyle.

Selim: Bence grup daha iyi oluyor çünkü bir grupta, herkes birbirine anlatınca, o grup daha iyi olur.

Muzaffer: Tek tek olsaydı fazla bişey çalışamazdık zaten.

Haydar: Tek tek yani herkes tek böyle diyelim şimdi bilet dağıtılacak sinema biletleri hani en iyi şeye gruba. İşte öyle değil de herkes tek olsaydı, bu grupla daha iyi çalışsaydı, işte kalkıp ben anlatırım falan, herkesi böyle sırayla kaldıracaktı. Ondan sonra not, bunları yazılı biçimde yapacaktı, test, bakalım en yüksek puanı kim alıyorsa ona verecekti bence

Değerlendirmenin grup başarısına göre yapılmasına, öğrencilerden Haydar, Orhan, Zeki ve Cüneyt olumsuz olarak bakmaktadır. Her dört öğrenci de kendilerinin çalıştığını fakat grupta çalışmayan öğrenciler yüzünden notlarının düştüğünü belirtmişlerdir. Bu durumun ise kendilerinde ki çalışma motivasyonunun düşmesine neden olduğunu söylemişlerdir. Selim ve Muzaffer ise Orhan, Zeki ve Cüneyt'ten farklı düşündüklerini belirtmişlerdir. Selim değerlendirmenin gruba göre olmasının iyi olduğunu, Muzaffer ise değerlendirmenin bireysel olması durumunda bile çalışma konusunda bir değişme olmayacağını söylemişlerdir.

Araştırmada öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde, İDÖ değerlendirme tekniklerinden olan grup değerlendirmesi tekniği kullanılmıştır. Boud ve diğerlerine (1999) göre bu teknikte, grup üyelerinin aldıkları puanlar hesaplanarak ortalaması alınmakta ve bu ortalama her grup üyesinin puanı olarak kabul edilmektedir. Bu değerlendirme tekniğinin amacı, öğrencilerin işbirliği yapmalarının ve birlikte çalışmalarının sağlanmasıdır. Araştırmada, değerlendirmenin grup başarısına göre yapılmasının, bu konuda görüş bildiren altı öğrenciden dördü tarafından sevilmediği görülmektedir. Görüşme bulgularına göre öğrencilerin değerlendirme tekniğini sevmemesinin en önemli nedeni, bu teknikte haklarının yendiğini düşünmeleridir. Çünkü onlara göre, başarısız öğrenciler kendi puanlarından çalmaktadır. Görüşme verilerinden de anlaşılabacağı üzere hakkının yendiğini düşünen öğrencinin motivasyonu düşmektedir. Değerlendirmenin amacı öğrenci motivasyonunu artırmak olduğu halde, öğrencilerin motivasyonunun düşmesi, değerlendirmenin amacına ulaşmadığı sonucuna götürebilir. Öğrencilerin motivasyonunun düşmesi, haftada sadece bir gün okula gelmeleri, okumak istememek ve okulda başarısızlık gibi nedenlerle örgün eğitimden ayrılmaları, ekonomik

düzeylerinin düşük olması gibi nedenlerden de kaynaklanıyor olabilir. Öğrenciler, grup değerlendirmesine alternatif olarak, herkesin öğrendiğini tek tek öğretmene anlatmasını önermişlerdir. Öğrencilerin bu istekleri tekniğin kendisiyle çalışmaktadır. Bu öneriden de anlaşılacağı üzere öğrencilerde Johnson, Johnson (2002)'a göre işbirliğine dayalı öğrenme için gerekli koşullardan olan olumlu bağımlılığın, tam olarak gelişmediği sonucuna varılabilir. Olumlu bağımlılığın tam olarak gelişmemesinin nedeni ise öğrencilerin araştırmanın devam ettiği iki haftalık sürede işbirliğini tam olarak kavrayamamaları olabilir. Öğrencilerin bireysel değerlendirme istemelerinin diğer bir nedeni ise, bireysel ödüle alışkın olmaları olabilir. Öte yandan, Türkiye'deki sınav sistemi ve kültürel özellikler nedeniyle, Slavin (1986) tarafından önerilen grup ödülü tekniğinin bağdaşmaması da söz konusu olabilir. Grup ödülünün uygulanması, uygun olmayabilir. Bu konunun yeni bir araştırma ile araştırılmasında yarar vardır. Yukarıda da belirtildiği gibi grup değerlendirmesine, görüşmeye katılan tüm öğrenciler olumsuz olarak bakmamaktadırlar. Öte yandan iki öğrenci ise grup değerlendirmesi tekniğinin iyi olduğunu belirtmişlerdir. Bobbette (2003), yaptığı çalışmada, öğrencilerde tam bir olumlu bağlılık oluşması nedeniyle, grup değerlendirmesi yöntemine göre yaptığı sınavın öğrenciler tarafından geleneksel yöntemlerde uygulanan sınavlara göre çok olumlu karşılandığını belirtmiştir. Yukarıdaki araştırmanın bulguları, bu çalışmada grup değerlendirmesi konusunda belirtilen olumlu görüşleri desteklemekte, olumsuz görüşleri ise desteklememektedir.

3.2. Başarılı Olan Gruplara Ödül Verilmesi

Bu alt tema altında, öğrencilerin başarılı olan gruplara ödül verilmesi konusundaki görüşleri ve bu konudaki gözlem verileri yer almaktadır. Öğrenci görüşlerinin tamamı EK-12'de yer almakta olup burada örnekler yer almaktadır. Örneğin, özellikle ilgi çekici ve özgün olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca, aynı görüşü bildiren öğrencilerden sadece birisinin görüşleri alınmıştır. Burada öğrencilerin, ödül konusundaki olumlu görüşleri yer almaktadır.

Zeki: (Ödül olarak sinema biletinin olması) İnsanı ister istemez hırsa sokuyo(r) yani. Bilet var sonuçta yani bilet.

Cüneyt: (Eğitim sonunda ödül olarak) Hiç birşey olmasaydı kimse çalışmak istemezdi. İşin ucunda bir olay var yani.

Ferhat: ... ödül olmasaydı çalışmazdık. Ödül olduğu için çalışıyoruz mesela. Derslerimize anlatıyoruz mesela. Güzel anlatıyoruz.

Orhan: Şimdi o şöyle şimdi, çalışıyo(r)san eğer, baştan zorla çalışmak istemiyo(r)sun. Diyo(r)sun bunun ucunda ödül yok, bişey yok. Nasıl olsa çalışıyo(r)sun. Şimdi ödül olduğu için bir hırs

oluyor. Çalışyo(r)sun, artık bu sefer artık ödölü de bazen unutuyo(r) insan. Daha da çalışmak daha zevkli geliyor. Ödöl için geliyoz ama,

çalışmak bu sefer daha zevkli geliyor. Çalışınca daha iyi oluyor ama şimdi ödöl olduğı için daha iyi oluyor.

Zeki, ödölün insanı hırslandırdığı, Cüneyt, ödölün çalışma isteğı getirdiğini, Ferhat, ödöl elde etmek için çalıştığını belirtmiştir. Ayrıca Orhan, ilk başta ödölün çalışma konusunda motive ettiğini fakat daha sonra çalışmanın zevkli gelmeye başladığını söylemiştir. Zeki, Cüneyt, Ferhat ve Orhan ifadelerinden ödölün öğrencilerin motivasyonunu artırmayı sağladığı sonucuna varılabilir.

Tablo 3.6’da, başarılı olan gruplara ödöl verilmesi alt temasına ilişkin gözlem verileri yer almaktadır. Bu alt temaya ilişkin gözlem verisi az olduğundan, tamamı alınmıştır.

Tablo 3.6: Başarılı Olan Gruplara Ödöl Verilmesi

BİRİNCİ HAFTA		
Madde	1. Gözlemci	2. Gözlemci
İşbirliği grupları (Okuma)		
Birinci Grup		-Birinci grup dikkatli bir şekilde okuyor Veli arkadaşlarını çalış diye uyardı (13:55).
İkinci Grup		-Öğretmen ikinci grupta hangi konunun anlatılacağını söyledi ve ödölden bahsetti (14:40).
Beşinci Grup	-Beşinci gruptan Serdar arkadaşına kızıyor. “Senin yüzünden bilekten olucaz dedi” Serdar arkadaşlarının yanından ayrılarak daha sessiz bir yere gideceğini söyledi. Ve öğretmen masasına oturdu (14:30). çalışıyor(14:30).	

Birinci olan gruplara ödöl verileceğinin bilinmesinin öğrencilerin motivasyonuna yardımcı olduğu gözlem bulgularında da yer almaktadır. “Birinci grup dikkatli bir şekilde okuyor, Veli arkadaşlarını çalış diye uyardı” ve “beşinci gruptan Serdar arkadaşına kızıyor. “Senin yüzünden bilekten olucaz dedi” Serdar arkadaşlarının yanından ayrılarak daha sessiz bir yere gideceğini söyledi” ifadeleri yukarıda belirtilen fikri desteklemektedir. Ayrıca, “öğretmen ikinci grupta hangi konunun anlatılacağını söyledi ve ödölden bahsetti” ifadesi de öğretmenin öğrencileri motive etmek amacıyla ödölü kullandığını göstermektedir.

Slavin (1990) tarafından belirtildiği gibi İDÖ'nün temellerinden birisi grup ödülünün olmasıdır. Ödül sonuçtaki amaç olduğu için, grup bu amaca ulaşmak için çalışacaktır. Bu araştırmada, dersten önce açıklandığı, tekniğin bir gereği olduğu için öğrencilere ödül verilmiş ve ödül olarak da sinema bileti seçilmiştir. Ödül olarak sinema bileti verilmesinin bir nedeni, ekonomik durumları düşük seviyede olan dolayısıyla sosyal faaliyetler için harcama yapma lüksü olmayacağı düşünülen bu öğrencilere, dolaylı olarak sosyal bir faaliyet yapma imkanının sağlanmasıdır. Görüşme ve gözlem verilerinden ödül uygulamasının öğrencileri motive ettiği görülmektedir. Görüşme bulgularında ödülün kendilerini motive ettiğini belirtirlerken, gözlem bulgularından ödülü elde etmek için birbirlerini çalışma konusunda uyardıkları görülmektedir. Ödülün amaçlarının biri başarı yolunda öğrencileri motive etmek olduğu için, araştırmada istenilen etkiyi sağladığı sonucuna varılabilir.

Üçüncü hipoteze ilişkin temalar incelendiğinde, grup değerlendirmesi tekniğinin öğrenciler tarafından, bu teknikte haklarının yendiği düşüncesi nedeniyle tam olarak sevilmediği anlaşılmaktadır. Öğrenciler arasında olumlu bağlılığın tam olarak gelişmesi, dolayısıyla diğer grup üyelerinin başarısı için yardımlaşmanın artması, öğrencilerde haklarının yendiği düşüncesini ortadan kaldıracabileceğinden, olumlu bağlılığın geliştirilmesi için öğretmen tarafından çaba harcanması ile bu olumsuz düşüncenin ortadan kalkacağı sonucuna varılabilir. Grup ödülünün, öğrencileri çalışma konusunda motive etmekte işe yaradığı, dolayısıyla öğrencilerin sosyal ve ekonomik yapısına uyan bir ödül verilmesinin birleştirme II tekniğinin uygulanmasında, öğretmenin sınıfı ders süresince hedefe yönelik motive etme konusunda fazladan gayret sarf etmesini gerektirmeyeceğinden, uygulayıcıya destek sağlayacağı sonucuna ulaşılabilir.

Üçüncü hipotezin test edilmesine yönelik elde edilen verilere göre, birleştirme II tekniğinde grup değerlendirmesi yöntemi, öğrencilerin çoğunluğu tarafından sevilmemiştir. Bu durumun nedeni ise, öğrencilerin bu teknikte haklarının yendiğini düşünmeleridir. Görüşme verilerinden, önceden başarılı olanlara ödül verileceğinin söylenmesinin öğrenciler üzerinde olumlu etki yaptığı sonucuna varılabilir. Ödül, özellikle öğrenci motivasyonunu artırmaktadır. Bu bulgular, üçüncü araştırma hipotezini değerlendirme tekniği açısından desteklemezken, ödül uygulaması açısından desteklemektedir.

4. Araştırma Sorusu 1: Birleştirme II Tekniği Uygulamasının Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerinde Etkisi Var mıdır?

Bu araştırma sorusu altında, öğrencilerin ön-testten ve son-testten aldıkları puanlar, ön-test ve son-test puanları arasındaki fark ve farkın istatistiki analizi yer almaktadır. Ön-test ve son-testin değerlendirilmesinde öğrencilerin verdikleri her doğru yanıt bir puan olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3.7’de araştırmaya katılan öğrencilerin, ön-test ve son-test puanları ve bu iki puan arasındaki farkın dağılımı yer almaktadır. Tablo 3.7’de araştırmaya katılan tüm öğrencilerden sadece, her iki testi de cevaplayanlar yer almaktadır.

Tablo 3.7: Öğrencilerin, Ön-Test, Son-Test Puanları ve Puan Farkı

İsimler	Ön Test Puanları	Son Test Puanları	Fark
Selim Arslan*	6	7	1
Zeki Kulu*	6	8	2
Serdar Türhan	7	10	3
Orhan Açıkgoz *	8	10	2
Cüneyt Yöndem*	8	12	4
Bayram Kır	7	13	6
Haydar Özün*	8	9	1
M Ali Yıldırım	7	11	4
Yasin Toksoy	7	11	4
Turgay Karlı	9	10	1
Fikret Özkan	6	7	1
Süleyman Sarıoğlu	5	7	2
Burhan Ser	7	9	2
Ramazan Özsoy	5	6	1
Çetin Kaya	6	8	2
Fatih Yenice	3	7	4
Muzaffer Arslan *	9	11	2
Ayhan Sezgin	8	9	1
Şenol Akın	6	13	7
Muhammet Yıldırım	7	8	1
Erhan Hanoğlu	7	10	3
Kayhan İbiş	9	10	1
Ramazan Yılmaz	7	8	1
Fatih Can	6	7	1

* Bu öğrenciler, odak grup görüşmesine katılmışlardır. Görüşmeye katılan öğrencilerden Ferhat son-teste katılmadığı için listede yer almamaktadır. Bu öğrencinin ön-test puanı yedidir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, ön test ve son test puanları incelendiğinde gözle görülebilir bir artış olduğu gözlenmektedir. Ön test puanları incelendiğinde, öğrencilerin tamamının az da olsa kanamalar konusunda bilgi sahibi oldukları sonucuna varılabilir. Ön testte en düşük not üç iken, en yüksek dokuzdur. Son testte ise en düşük not altı en yüksek ise 13 olmuştur. Fark puanlarında ise, ön-teste göre son-testte en çok bir puan artış gösterenlerin olduğu görülmektedir.

Tablo 3.8’de hem ön-teste hem de son-teste katılan öğrencilerin, ön-test puanları ile son-teste puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmeye yönelik yapılan analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.8: Öğrencilerin Ön-Test ve Son-Test Puanları

Test	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Ön Test	24	6.78	1.41	-4.238	0.000*
Son Test	24	9.21	2.72		

* $p < 0.001$ anlamlılık düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin ön-testten aldıkları puanların ortalaması 6.78 iken, son testten aldıkları puanların ortalaması 9.21’dir. Öğrencilerin son testten aldıkları puanların ortalaması, ön-testten aldıkları puanların ortalamasından daha yüksektir. Bu fark $p < 0.001$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Ayrıca, son-testin standart sapmasında genişleme olduğu görülmektedir. Elde edilen bu verilere göre, birleştirme II tekniğinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 3.9’de birleştirme II çalışmaları sırasında oluşturulan beş işbirliği grubunun fark puanlarının ortalamaları yer almaktadır.

Tablo 3.9: Beş İşbirliği Grubunun Puan Farklarının Ortalamaları

Gruplar	Grup Puanları
Birinci grup	2.4
İkinci grup	1.6
Üçüncü grup	3.0
Dördüncü grup	2.6
Beşinci grup	2.2

Grupların puanları incelendiğinde, üçüncü grubun birinci olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, dördüncü grup, birinci grup, beşinci grup ve ikinci grup izlemektedir.

Öğrencilerin son-testte elde ettikleri başarıya bakarak birleştirme II tekniğinin, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarında etkili bir teknik olduğu sonucuna varılabilir. İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin ve bu yöntem altında yer alan birleştirme II tekniğinin öğrencilerin üzerindeki etkisi araştırmacılar tarafından incelenen ve tartışılan bir konudur. Oktar ve Demirel (1996)'ın ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada, geleneksel öğretim uygulanan öğrencilere göre işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi uygulanan öğrencilerin öğrenme düzeylerinde anlamlı bir artış gözlemlenmiştir. Eraslan (1999), yaptığı araştırmada, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi uygulanan grupta öğrenme düzeyinin, geleneksel öğretim uygulanan gruptan anlamlı derecede daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Akpınar (1999), birleştirme tekniğinin, geleneksel yöntemle öğretime göre öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Erçelebi (1995), Whicker, Bol (1997), Kasap (1996), Akın (1996), Karaoğlu (1998), ve Özkal (2000) tarafından da yukarıda belirtilen araştırmalara benzer sonuçlar elde edilmiştir. Yukarıda kısaca değinilen araştırma bulguları, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ve birleştirme II tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin olumlu yönde olduğunu destekler tarzda olup, bu araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Yukarıdaki araştırmalardan farklı olarak, Kromrey ve Purdom (1995) yaptıkları araştırmada, geleneksel öğretim yöntemi grubundaki öğrencilerin, birleştirme II tekniği grubundaki öğrencilerden daha iyi öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Eğitim durumunun, öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi araştırma sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin son-testte, ön-teste göre anlamlı derecede başarı göstermeleri, yine bu bulguyu destekler şekilde, görüşme verilerinde öğrencilerin, ilkyardım uygulamaları konusunda yeni öğrendikleri bilgiler sayesinde geçmişte yapmış oldukları ilkyardım uygulamalarında yaptıkları yanlışların farkına vardıklarını belirtmeleri ve kanamalar konusunda öğrendikleri bilgilerden bazılarını açıklamaları sonucunda, birleştirme II tekniğinin öğrencilerin konuları öğrenmelerinde anlamlı katkı sağladığı sonucuna varılabilir. Elde edilen bu bulgu, Eraslan (1999), Oktar ve Demirel (1996), Akpınar (1999), Erçelebi (1995), Whicker, Bol (1997), Kasap (1996), Akın (1996), Karaoğlu (1998), ve Özkal (2000) tarafından da desteklenirken

Kromrey ve Purdom (1995) tarafından reddedilmektedir.

Birinci araştırma sorusuna ilişkin elde edilen verilere göre, öğrencilerin son-testte aldıkları puanlar, ön-testte aldıkları puanlara göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ($p<0.05$). Bu başarıya bakarak, birleştirme II tekniğinin, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna varılabilir.



SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, önceki bölümlerde verilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara bağlı olarak geliştirilen öneriler sunulmuştur.

Sonuç

Bu araştırmada, kanamalarda ilkyardım ünitesi için uygulanan birleştirme II tekniği ile düzenlenen eğitim durumunun Kartal Mesleki Eğitim Merkezi birinci sınıf öğrencileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede, Kartal Mesleki Eğitim Merkezi, Tesviye bölümünde 2002-2003 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında birinci sınıf öğrencilerine yönelik, ilkyardım eğitimi kanamalar konusunda birleştirme II tekniği ile hazırlanarak uygulanan eğitim durumu ve bu uygulamaya ilişkin öğrenci görüşleri alınmış, uygulama sırasında sınıfta öğretmen ve öğrenciler gözlenmiş ve öğrencilere ön-test ve son-test uygulanmıştır. Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar, araştırma hipotezlerine ve araştırma sorusuna göre aşağıda açıklanmıştır.

Araştırma Hipotezi 1: Birleştirme II tekniği ön hazırlığının öğrenciler üzerinde olumlu etkisi vardır.

Birleştirme II tekniği için ön hazırlıkları içerisinde yer alan okuma materyali ve grupların oluşturulmasına ilişkin sorunların olduğu öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Okuma materyaline ilişkin olarak üç öğrenci tarafından belirtilen sorun, görsel öğelerin azlığıdır. Fakat öğrencilerin tamamı aynı görüşte değildir; iki öğrenci okuma materyalinde sorun olmadığını belirtmiştir. Öğrencilere göre grupların oluşturulması ile ilgili sorun ise, gruplarda sorun çıkaran öğrenciler varlığıdır. Okuma materyaline ilişkin veriler, “birleştirme II tekniği ön hazırlığının öğrenciler üzerinde olumlu etkisi vardır” hipotezini, bu konuda görüş bildiren iki öğrencinin olumlu ifadesi ile desteklerken, üç öğrencinin olumsuz ifadesi ile desteklememektedir. Ayrıca, grupların oluşturulması ile ilgili bulgular da hipotezi desteklememektedir.

Araştırma Hipotezi 2: Birleştirme II tekniği grup çalışmasının öğrenciler üzerinde olumlu etkisi vardır.

Birleştirme II tekniğinin, öğrenci görüşleri, gözlem verilerine göre öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna varılabilir. Bunun temel göstergeleri, öğrencilerin ilkyardım uygulamaları konusunda yeni öğrendikleri bilgiler sayesinde geçmişte yapmış oldukları ilkyardım uygulamalarında yaptıkları yanlışların farkına vardıklarını belirtmeleri ve kanamalar konusunda öğrendikleri bilgilerden bazılarını açıklamalarıdır. Birleştirme II tekniğinin, öğrenci görüşleri dikkate alındığında, konuyu kendi kendine okuma, okunan konunun grup arkadaşlarına anlatılması, konunun anlatılması nedeniyle kavramaya yönelik fazladan çaba harcama ve konu üzerinde tartışma nedeniyle öğrenmeyi de kolaylaştırdığı söylenebilir. Görüşme ve gözlem verilerine göre, öğrenciler birleştirme II tekniğinin temel süreçlerinden olan, okuma ve grup içi öğretimden hoşlanmıştır. Tekniği sevdiren temel nedenler, konuların anlaşılması için yeterli zaman verilmesi, anlaşılmayan yerlerin daha kolay sorulabilmesi, sıkılma durumunun olmaması motivasyonu bozucu dış etkenlerin çok fazla olmamasıdır. Öğrenciler tarafından grup çalışmaları sırasında anlaşılmayan konu olduğunda birbirlerine yardım ettiklerinin ve birbirlerinin sorularını cevapladıklarının belirtilmesi, öğrenciler arasında tam olmasa da olumlu bağlılığın geliştiğinin göstergesi olabilir. Öğrenci görüşlerine göre, birleştirme II tekniğinin, sosyal açıdan sağladığı yarar, arkadaşlık ilişkilerini geliştirmek olmuştur. Öğrenciler, tekniğin uygulanma sürecinde bazı sorunlar yaşamışlardır. Öğrenci görüşleri ve gözlem bulgularına göre bu sorunlar, bazı öğrencilerin gürültü yapması ve etrafı rahatsız edici hareketlerde bulunması ile grup içerisinde bazı grup üyelerinin çalışmak istememesidir. Araştırmanın bu bulguları “birleştirme II tekniği grup çalışmasının öğrenciler üzerinde olumlu etkisi vardır” hipotezini desteklemektedir.

Araştırma Hipotezi 3: Değerlendirmenin öğrenciler üzerinde olumlu etkisi vardır.

Birleştirme II tekniğinde grup değerlendirmesi yöntemi, öğrencilerin çoğunluğu tarafından sevilmemiştir. Bu durumun nedeni ise, öğrencilerin bu teknikte haklarının yendiğini düşünmeleridir. Öte yandan görüşme verilerine dayalı olarak, önceden başarılı olanlara ödül verileceğinin söylenmesinin öğrenciler üzerinde olumlu etki yaptığı sonucuna varılabilir. Ödül, özellikle öğrenci motivasyonunu artırmıştır. Araştırmanın üçüncü hipotezine ilişkin bulgular, “değerlendirmenin öğrenciler üzerinde olumlu etkisi

vardır” hipotezini ödül uygulaması açısından desteklemekte, buna karşın değerlendirme tekniği açısından desteklememektedir.

Araştırma Sorusu 1: Birleştirme II tekniği uygulamasının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkisi var mıdır?

Öğrencilerin son-testte aldıkları puanlar, ön-testte aldıkları puanlara göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ($p<0.05$). Bu başarıya bakarak, birleştirme II tekniğinin, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna varılabilir.

Birleştirme II tekniğinin, çeşitli nedenlerle örgün eğitimden ayrılarak çalışma hayatına başlayan çocuklar üzerinde genel olarak olumlu etkisinin olduğu söylenebilir. Çünkü tekniğin uygulanması sırasında yaşanan sorunlar, uygulayıcıların çabası ile çözümlenecek türdedir. Sonuç olarak, birleştirme II tekniğinin çalışan çocuklar için uygun olduğu ve sorun yaşanan durumların yeniden düzenlenmesiyle çalışan çocukların eğitiminde kullanılabileceği sonucuna ulaşılabilir.

Öneriler

Araştırmanın bulgularına göre araştırmacı ve uygulayıcılar için geliştirilen öneriler aşağıda yer almıştır.

Araştırmacılar İçin Öneriler

Birleştirme II tekniğini ve bu tekniğin çalışan çocuklar üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik araştırma yapacak araştırmacılar için aşağıda bazı öneriler verilmiştir.

1. Birleştirme II tekniğinin çalışan çocuklardan oluşan farklı cinsiyetten oluşan karma gruplarda, öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma yapılabilir.
2. Birleştirme II tekniğinin, çalışan çocuklarda meslek derslerinde öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma yapılabilir.
3. Çalışan çocuklarda birleştirme II tekniği ve geleneksel öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini karşılaştırmak amacıyla bir araştırma yapılabilir.

4. Birleştirme II tekniğinde öğrencilerin, okuma ve grup içi öğretim gibi grup çalışmalarını düzenli yapma dışında başarılarına etkileyen etkenlerin tespitine yönelik bir araştırma yapılabilir.
5. Grup değerlendirmesi tekniğinin, Türkiye'deki öğrencilere uygunluğunun belirlenmesine yönelik bir araştırma yapılabilir.

Uygulayıcılar İçin Öneriler

Birleştirme II tekniğini sınıfta uygulayacaklar için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Araştırmada, birleştirme II tekniğinin öğrenciler üzerinde etkili ve olumlu izler bıraktığı sonucuna varılabilir. Bu nedenle, birleştirme II tekniği kullanılarak etkili eğitim durumları tasarlanıp, uygulanabilir.
2. Birleştirme II tekniği için, çalışan çocuklara yönelik okuma materyali hazırlanırken öğrencilerin sıkılma durumu göz önünde bulundurulmalıdır.
3. Birleştirme II tekniği ile bir eğitim durumu hazırlanacaksa, bazı sınırlılıkların ve zorlukların olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin, grup çalışmaları sırasında sorun çıkaran öğrencilerin aynı grupta toplanması, öğrencilerin devamsızlık durumları, öğrencilerin grup çalışmalarına katılmak istememesi, eğitim durumundaki etkinlikleri olumsuz yönde etkileyebilir.
4. Birleştirme II tekniğinde öğretmenin görevi rehberliktir. Öğretmen rehber olarak, öğrencileri sorularını cevaplamalı, gruplarda sorun yaşandığında başkanla birlikte sorunu çözmeli, konularda anlaşılmayan yerleri gerektiğinde öğrencilere açıklamalı, grup süreçlerinin düzenli olarak işlemlerini sağlamalıdır.
5. Öğretmen demokratik sınıf yönetimi yaklaşımını benimsemeli ve yaklaşımın gerektirdiği şekilde davranmalıdır. Öğretmen, demokratik sınıf yönetimi yaklaşımını öğrencilere benimsetme yönünde de çalışmalar yapmalıdır.
6. Birleştirme II tekniğinin gereği olarak verilecek olan ödül, öğrencilerin ilgisini çekmeli ve onları motive etmelidir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (1992). İşbirlikli öğrenme: Kuram araştırma uygulama. Malatya: Uğurel Matbaası
- Akansel, C. (1999). Liderlik nitelikleri düzeyine bağlı olarak işbirliğine dayalı öğretim yönteminin etkisinde gözlenen değişmeye ilişkin bir çalışma. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akın, S. (1996). Geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirlikli öğrenme yönteminin fen bilgisi öğretimi üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Akpınar, S. (1999). İş ve teknik eğitimi dersinde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin etkililiği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Aktan, C.C. ve diğerleri. (2000). Haklar ve Özgürlükler Antolojisi. Ankara: Hak-İş Yayınları.
- Akyüz, E. (2001). Çocuk hakları sözleşmesinin temel ilkeleri ışığında çocuğun eğitim hakkı. Milli Eğitim Dergisi, 151, www.meb.gov.tr adresinden 17.07.2002 tarihinde indirildi.
- Alper, Y. (1994). Türkiye’de Çocuk İşgücü: Çocuk İşçilerin Sosyal Güvenlik Hakları. Ankara.
- Aras H. ve ark (2001) İkinci uluslar arası eğitimde çocuk hakları konferansı. Milli Eğitim Dergisi, 151. www.meb.gov.tr, adresinden 17.07.2002 tarihinde indirildi.
- Armstrong, S., Palmer, J. (1998). Student teams achievement divisions (STAD) in a twelfth grade classroom: effect on student achievement and attitude. Journal of

Social Studies Research, 22, www.proquest.com, adresinden 15.11.2002 tarihinde indirildi.

Aslan, N. (1996). Türkiye’de çıraklık ve meslek eğitimi. Organize Sanayi Bölgelerinde Çocuk İşgücü. Ankara:Tisk Yayınları.

Bassey, M. (1999). Case study research in educational setting. USA: Open University Press.

Baykara, K. (1999). İşbirliğine dayalı öğrenme teknikleri ve denetim odakları üzerine bir çalışma. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Baykul, Y. (2000). Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Baysal, A. (1996). Beslenme. Ankara.

Bobbette, M., (2003). Cooperative learning in higher education: undergraduate student reflections on group examinations for group grades. College Student Journal, 37 (1), 40-50. www.epsco.com, adresinden 01.05.2003 tarihinde indirildi.

Boud, D., ve ark. (1999). Peer learning and assesment, assesment and evaluation in higher education, 24, www.epscho.com, adresinden 15.10.2002 tarihinde indirildi.

Bozkurt, Y. (1999). İlkokul 4. sınıf matematik dersinde işbirlikli öğrenme sonucunda kullanılan farklı ölçme tekniklerinin başarıyı ölçme düzeyine etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Bulut, I. (1997). Psiko-sosyal gelişim sorunları. Sanayi Bölgelerinde Çalışan Çocukların Sorunları. Ankara:TİSK Yayınları.

Calderon, M., Hertz, R., Slavin, R. (1998). Effects of bilingual cooperative integrated reading and composition on students making the transition from spanish to english reading. The Elementary School Journal, 99, www.proquest.com, adresinden 15.11.2002 tarihinde indirildi.

Colosi, J.C., Zales C.R. (1998). Jigsaw coopretive learning improves iology lab courses. Bioscience, 48(2), 118-124. www.epsco.com, adresinden 01.05.2003 tarihinde indirildi.

Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program. Journal of Teaching in Physical Education, 22(1), 69-86. www.epsco.com, adresinden 01.05.2003 tarihinde indirildi.

Emiroğlu, C. (2001). Çalışma ortamında kazalar ve mesleki ilk yardım. Ankara:Türk-İş Yayınları.

Eraslan, M. (1999). İşbirliğine dayalı öğretim yönteminin kalıp hazırlama giyim uygulama teknikleri 1 dersi kapsamındaki psikomotor öğrenme düzeyleri üzerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

Erçelebi, E. (1995). Geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirlikli öğrenme yönteminin matematik öğretimi üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.

Erden, M. Sosyal bilgiler öğretimi. İstanbul: Alkım Yayınevi

Erden, M., Akman, Y. (1996). Eğitim psikolojisi; gelişim-öğrenme-öğretme. Ankara: Arkadaş Yayınları

Erenoğlu, B. (2001). Öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenmenin sınıf ortamında kullanılmasına ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

- Erdoğan, A., Tan, Ş. (2001). Öğretimi planlama ve değerlendirme, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erlaun, L. (2001). A jigsaw classroom technique for undergraduate statistics courses. Teaching of Psychology, 28(2), 111-114. www.epsco.com, adresinden 01.05.2003 tarihinde indirildi.
- Ertürk, S. (1993). Eğitimde program geliştirme, Ankara: Meteksan.
- Fer, S. (2000). Modüler program yaklaşımı ve bir öneri. Milli Eğitim Dergisi, 147. www.meb.gov.tr, adresinden 25.06.2003 tarihinde indirildi.
- Haller, C.R., Gallagher, V.J., Weldon T.L., Felder R.M. (2000). Dynamics of peer education in cooperative learning worksgroups. J. Engr. Education, 89(3), 285-293). www.epsco.com, adresinden 01.05.2003 tarihinde indirildi.
- Hedrix, J.C. (1999). Connecting cooperative learning and social studies. The Clearing House, www.epsco.com, adresinden 15.10.2003 tarihinde indirildi.
- Herreld, C.F. (1998). Why isn't cooperative learning used to teach science?. Biochince, 48, www.epsco.com, adresinden 15.10.2003 tarihinde indirildi.
- Holubec, E., Johnson D.W. (1993). Impact of cooperative learning on naval air traffic controller training. Journal of Social Psychology, 133(3), 337-347. www.epsco.com, adresinden 01.05.2003 tarihinde indirildi.
- Johnson, D.W., Johnson, R., Stanne, M.B. (2000). Cooperative learning methods: a meta analysis. www.epsco.com, adresinden 15.10.2003 tarihinde indirildi.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1999). Making coopertative learning work. Theory Into Practice, 38, www.epsco.com, adresinden 15.10.2003 tarihinde indirildi.

Johnson, R.T., Johnson, D.W. (1990). Social skills for successful group work. Educational Leadership, www.proquest.com, adresinden 15.11.2003 tarihinde indirildi.

Johnson, R.T., Johnson, D.W. (1996). The role of cooperative learning in assesing and communicating student learning Association for Supervision and Curriculum Development. Yearbook; Alexandria. www.proquest.com, adresinden 15.11.2003 tarihinde indirildi.

Johnson, R.T., Johnson, D.W. (2002). An Overview of Cooperative Learning. www.clcrc.com, adresinden 15.10.2002 tarihinde indirildi.

Kagan, S. (1990). The structural approach to cooperative learning. Educational Leadership, www.proquest.com, adresinden 15.11.2003 tarihinde indirildi.

Karaoğlu, İ.B. (1998). Geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirlikli öğrenmenin öğrenci başarısı, hatırd tutma ve sınıf yönetimi üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış doktora tezi Dokuz Eylöl Üniversitesi, İzmir.

Kasap, H. (1996). İşbirlikli öğrenme, fen başarısı, hatırd tutma, öğrenci yüklemeleri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylöl Üniversitesi. İzmir.

Karasar, N. (1994). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Araştırma Eğitim Danışmanlık.

Kaufman D.B., Felder R.M. (2000), Accounting for individual effort in cooperative learning teams. J. Engr. Education, 89(2), 133-140. www.epsco.com, adresinden 01.05.2003 tarihinde indirildi.

Koprowski, J.L. Perigo, N., (2000). Cooperative learning as a tool to teach vertebrate anatomy. The American Biology Teacher, 62. www.proquest.com, adresinden 15.11.2003 tarihinde indirildi.

- Kromrey, J.D., Purdom, D. M. (1995). A comparison of lecture, cooperative learning and programmed instruction at the college level. *Studies in Higher Education*, 20(3), www.epsco.com, adresinden 01.05.2003 tarihinde indirildi.
- Kurtuluş, Y. (1998). Sanat eğitiminde işbirlikli öğrenme. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Lindquist, T.M., (1997) An experimental test of cooperative learning with faculty members as subjects, *Journal of Education For Business*, 72 (3), 157-164. www.epsco.com, adresinden 01.05.2003 tarihinde indirildi.
- McManus, S.M., Gettinger, M. (1996). Teacher and student evaluations of cooperative learning and observed interactive behaviors. *Journal of Educational Research*, 90, www.proquest.com, adresinden 15.11.2003 tarihinde indirildi.
- McManus, S.M., Gettinger, M. (1996). Teacher and student evaluations of cooperative learning and observed interactive behaviors. *Journal of Educational Research*, 90(1), 13-23. www.epsco.com, adresinden 01.05.2003 tarihinde indirildi.
- MEB, ILO. (1997). Çalışma hayatı ve mesleki eğitim sisteminde çıraklık eğitimi araştırması, Ankara.
- MEB. (2001). 2002 yılı başında milli eğitim, Ankara
- Namlu, A.G. (1996). Fen öğretiminde bilgisayar destekli işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.
- Nassar, S.C., Borders, L.D. (2002). Use of focus groups in survey item development. *The Qualitative Report*, 7(1), www.nova.edu, adresinden 02.03.2003 tarihinde indirildi.

Nath, L.R., Ross, S. (1996). A case study of implementing a cooperative learning program in an inner-city school. *Journal of Experimental Education*, 64(2), www.epsco.com, adresinden 01.05.2003 tarihinde indirildi.

Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. USA: Cambridge Univeristy Press.

Oktar, İ, Demirel, Ö, (1996). Geleneksel, işbirliği ve ödüllü değişim ekonomisine dayalı öğrenmenin öğrenci erişisi üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 20. (100), 6-14.

Özer, Ö. (1999). İşbirlikli öğrenme ve öğrencilerin güdülenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Özkal, N. (2000). İşbirlikli öğrenmenin sosyal bilgilere ilişkin benlik kavramı, tutumlar ve akademik başarı üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Özkılıç, R. (1997). The effects of different cooperative learning methods on achievement and retention of preservice secondary school teachers. Yayınlanmamış doktora tezi, The Middle East Technical Universty, Ankara.

Öztürk, M. (1996). Çalışan çocukların çalışma koşullarının iyileştirilmesinde meslek eğitiminin önemi. *Organize sanayi bölgelerinde çocuk işgücü*. Ankara: Tisk Yayınları.

Öztürk, M. (1996). *Organize sanayi bölgelerinde çocuk işgücü*. Ankara: Tisk Yayınları.

Pamitz, T. (1997). Collaborative versus cooperative learning. *Coopretive Learning and Collage Teaching*, www.capecod.net, adresinden 10.09.2002 tarihinde indirildi.

Panitz, T., (2000). The case for student centered instruction via collaborative learning paradigms, www.capecod.net, adresinden 10.09.2002 tarihinde indirildi.

Rinehart, J.A. (1999). Turning theory into theorizing: collaborative learning in a sociological theory course. Teaching Sociology, 27, www.proquest.com, adresinden 15.11.2003 tarihinde indirildi.

Saban, A. (2000). Öğrenme Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayınları.

Sarıtaş, M. (1998). İlköğretim okulları ıv. sınıf beden eğitimi dersi öğretimine işbirlikli öğrenme yöntemi ve yarışalı öğrenme yönteminin etkileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Senemoğlu, N. (1997). Eğitim sorunları, sanayi bölgelerinde çalışan çocukları sorunları, Ankara: Tisk Yayınları.

Senemoğlu, N. (2000). Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya, Ankara: Gazi Kitabevi.

Senemoğlu, N. (2001). Çocuk hakları, çalışan çocuklar ve eğitim sorunları. Milli Eğitim Dergisi, 151. www.meb.gov.tr, adresinden 17.07.2002 tarihinde indirildi.

Sharan, Y., Sharon, S. (1990). How effective is group investigation. www.proquest.com, adresinden 15.11.2003 tarihinde indirildi.

Slavin, R.E. (1988a). Cooperative learning and individualized instruction. Arithmetic Teacher, www.proquest.com, adresinden 15.11.2003 tarihinde indirildi.

Slavin, R.E. (1988b). Cooperative learning and student achievement. Educational Leadership, www.proquest.com, adresinden 15.11.2003 tarihinde indirildi.

Slavin, R.E. (1990). Research on cooperative learning consensus and controversy. educational leadership, www.proquest.com, adresinden 15.11.2003 tarihinde indirildi.

Slavin, R.E. (1991). Group rewards make groupwork work, Educational Leadership, www.proquest.com, adresinden 15.11.2003 tarihinde indirildi.

Somyürek, İ. (1992). İlk yardım. Ankara: Somgür.

Sparapani, E.F., Abel, F.J., ve diğerleri (1997). Cooperative learning: an investigation of the knowledge and classroom practice of middle grades teachers. Education, 118(2). www.epsco.com, adresinden 01.05.2003 tarihinde indirildi.

Sullivan, J. (1996). Implementing A cooperative learning research model: how it applies to a social studies unit. The Social Studies, 87, www.proquest.com, adresinden 15.11.2003 tarihinde indirildi.

Şeker-iş. (1999). İlk yardım kitabı. Ankara: Şeker İş Sendikası Yayını

Tabak, R.S. (2000). Sağlık eğitimi. Ankara: Somgür Yayınları.

Taşyürek, M. (1996). İş kazalarına karşı önlemler. Organize sanayi bölgelerinde çocuk işgücü. Ankara: Tisk Yayınları.

Tekin, H. (1991). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ankara: Yargı Kitap ve Yayınevi.

Tellis, W. (1997). Application of a case study methodology. The Qualitative Report, 3(3), www.nova.edu, adresinden 02.03.2003 tarihinde indirildi.

TİSK. (1996). Organize sanayi bölgelerinde çocuk işgücü. Ankara: TİSK Yayınları.

TİSK. (2002). Sanayide çalışan çocuklar ve tisk'in faaliyetleri. Ankara: TİSK Yayınları

TİSK. Türkiye'de Çocuk İşgücü. Ankara: TİSK Yayınları.

Toros, A. (2001). Bilgisayar okuryazarlığının öğretilmesinde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin benzeşik ve ayrışık gruplardaki öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Varış, F. Eğitimde Program Geliştirme. İstanbul: Alkım Yayınevi

Veenman, S, Kenter, B.; Post, K. (2000). Cooperative learning in dutch primary classrooms. Educational Studies, 26 (3), 281-303. www.epsco.com, adresinden 01.05.2003 tarihinde indirildi.

Whicker, K.M., Bol, L (1997). Cooperative learning in the secondary mathematics classroom. Presents Information on Education While, 91(1), 42-49. www.epsco.com, adresinden 01.05.2003 tarihinde indirildi.

Williams, K.D. (1996). Cooperative learning: a new direction. Education, 117. www.proquest.com, adresinden 15.11.2003 tarihinde indirildi.

Wood, K.D., Roser,N.L., Martinez, M. (2001). Collaborative literacy: lessons learned from literature. Reading Teacher, 55. www.epscho.com, adresinden 15.11.2003 tarihinde indirildi.

www.calisancocuklar.gov.tr, (İnd Tarihi; 18.07.2002)

www.merammem.com, (İnd. Tarihi; 28.08.2002)

Yaman, B. (1999). Birleştirilmiş kubaşık okuma ve yazma tekniğinin temel eğitim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlamaya

yönelik akademik başarıları ile Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisi.
Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2000). Nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları

Yılmaz, A. (2001). İşbirliğine dayalı öğrenme; etkili ancak ihmal edilen ya da yanlış kullanılan bir konu. Milli Eğitim Dergisi, 150, www.meb.gov.tr, adresinden 15.11.2003 tarihinde indirildi.



EKLER

EK 1: KAZANIMLAR.....	153
EK 2: BELİRTKE TABLOSU.....	154
EK 3: DERS PLANI.....	155
EK 4: GRUP VE GRUP BAŞKANI LİSTESİ.....	165
EK 5: GRUP KONU LİSTESİ.....	166
EK 6: OKUMA MATERYALİ.....	167
EK 7: UZMANLIK SORULARI.....	182
EK 8: ÖN-TEST /SON-TEST.....	184
EK 9: ÖN TEST DENEME FORMUNUN MADDE GÜÇLÜK VE AYIRICILIK GÜCÜ SONUÇLARI.....	187
EK 10: KİŞİSEL BİLGİ FORMU.....	188
EK 11: GÖZLEM FORMU.....	189
EK 12: GÖRÜŞME BULGULARI.....	191
EK 13: GÖZLEM BULGULARI	220

EK-1

KAZANIMLAR

1. Dolaşım sitemini tanımlar.
2. Atardamar, toplardamar ve kılcaldamar kanamalarını ayırdeder.
3. Bir yaralı ile karşılaştığında onun iç kanama geçirdiğini teşhis edecek belirtileri açıklar.
4. İç kanama geçiren yaralıyı teşhis edecek belirtileri açıklar.
5. Dış kanaması olan bir kişiye yapılması gereken ilkyardım uygulamalarını açıklar.
6. Atardamar kanamalarında kullanılan basınç noktalarını manken üzerinde gösterir.
7. Turnike tekniği uygulanabilecek kanamaları açıklar.
8. İspanyol askısı tekniğini, manken üzerinde uygular.
9. Burun kanamasında yapılması gerekenleri açıklar.
10. Organ kanamalarında yapılması gerekenleri açıklar.
11. şokun meydana geliş mekanizmasını açıklar.
12. şok çeşitlerini karşılaştırır.
13. şokta yapılması gereken ilkyardım uygulamalarını açıklar.

BELİRTKE TABLOSU

	Kazanım Hedefleri					Toplam
	Bilişsel			Analiz	Devinsel Beceri Haline Getirme	
	Bilgi	Kavrama	Uygulama			
Dolaşım sistemi	1/2					1/2
Dış kanamalar				1/2		1/2
İç kanamalar ve ilkyardım		2/3				2/3
Dış kanamalarda ilkyardım		½	1/1		2/3	4/6
Organ kanamaları ve ilkyardım		2/2				2/2
Şok, şok tipleri ve ilkyardım		2/3		1/2		3/5
Toplam	1/2	7/10	1/1	2/4	2/3	13/20

* Hedef Sayısı / Soru Sayısı

SINIF: 1/A
BÖLÜM: Tesviye
DERS SAATİ:
DERS SÜRESİ: 80 dakika
TARİH:



İŞBİRLİĞİ İL. İÇİN ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ (1.DERS)

KAZANIMLAR	İÇERİK	MATERYAL	ÖĞRETMEN ETKİNLİĞİ	ÖĞRENCİ ETKİNLİĞİ	DEĞERLENDİRME
		- Amerikan Ortopedik Cerrahlar Akademisi. (1991) Hasta ve yaralıların acil bakımı ve nakledilmesi - Emiroğlu, C. (2001). Çalışma Ortamında Kazalar ve Mesleki İlk Yardım. Ankara: Türk-İş Yayınları. - Somyürek, İ. (1992). İlk Yardım. Ankara: Söngür. (Öğretmen materyali) - Konu içeriği (Öğrenci materyali) Poster	Ön Hazırlık: İşbirliği 2 tekniğinin uygulama basamaklarını ve özelliklerinin öğrencilere açıkla. Bu açıklamalarda özellikle değerlendirmenin grup puanı üzerinden yapılacağını ve taban puanı olarak bu hafta yapılacak sınavdan alınan puanın kabul edileceği belirtir. Grup puanının ise grup üyelerinin aldıkları taban puan ile ünitenin sonunda yapılacak olan sınavdan alacakları puan farkının toplamlarından oluşacağını açıklanması. Her öğrenciye tüm konuları içeren okuma parçalarını dağıtılması, öğrencilere bir hafta sonra derse bunları okuyarak gelmeleri konusunda uyarıda bulunmuş ve kağıtları okumanın önemini hatırlatılması. Materyallerin hazırlanması: Konu içeriğinin, uzmanlık içeriğinin, uzmanlık sorularının hazırlanması.	Öğrenciler İşbirliği İl. Tekniğini öğrenir. Ön testi cevaplar. Öğrenciler öğretmen tarafından bir hafta önce dağıtılan materyalleri okur.	Ön test: Bir hafta önce uygulanır.

Dolaşım Sistemini tanımlar.		Grup listesi Grup başkanları listesi Konu-isim eşleme listesi (Öğretmen Materyali)	Grupların Oluşturulması: Öğretmen grupları okul öğretmenlerinin görüşlerini, öğrencilerin akademik başarılarını, cinsiyetlerini ve sosyo-ekonomik durumlarını göz önünde bulundurarak heterojen olarak oluşturur. Grup listelerini ders başlamadan önce sınıfa asar. Bu şekilde ders başladığında öğrencilerin yerlerinde olmaları sağlanmış olur. Gruplara itiraz olması durumunda ise değişiklik yapma imkanı sağlanmış olur. Öğretmen derse başlamadan önce sınıfı grup çalışması yapılacak şekilde düzenler. İşbirliği ve uzmanlık grupları için grup liderlerini belirleyerek bunların listesini sınıfa asar. Öğrencilerin uzmanlık konularını belirleyerek bunları sınıfa ders başlamadan önce asar. Hedeflerin Açıklanması (5 dakika): Öğretmen derse başladığında ilk olarak öğrencilerin derse olan ilgisini çekmek amacıyla kanamalarda ilkyardımın hayat kurtarma açısından önemini açıklar.	Öğrenimin yapılacağı saatte öğrenciler öğretmenin hazırladığı listeler doğrultusunda grupları oluştururlar.	
------------------------------------	--	---	---	--	--

Atardamar, toplardamar ve kılcaldamar kanamaları arasındaki farkları sıralar.	KANAMALAR		Bundan sonra sınıfa bu derste öğrenilecek konuları açıkla. Bu açıklamaların 5 dakikayı geçmemesine dikkat eder.	
İç kanama geçiren yaralıyı teşhis edecek belirtileri açıkla.	Dolaşım sistemi		İşbirliği Grupları (15 dakika): Bu açıklamadan sonra gruplara konunun alt başlıklarını ve bu alt başlıklara kimlerin atandığını hatırlatır.	Öğrenciler kendi uzmanlık konularını öğrenir. Grup faaliyeti başladığında her öğrenci kendine ait olan bölümü yani uzmanlık konusunu okur ve anlamaya çalışır. Konu hakkında soru veya anlaşılmayan yer varsa öğretmene sorar. Öğretmenin sorulara verdiği cevapları dinler. Grup içerisinde sorun varsa öğretmene başvurmadan çözmeye çalışır eğer çözemezse bu konuda öğretmenden yardım ister.
İç kanaması olan bir kişiye ilkyardım uygulaması olarak yapılması gerekenleri açıkla.	Kanamalar tanımı Kanamalar 1.Dış Kanamalar 1.1.Atardamar Kanaması 1.2.Toplardamar Kanaması 1.3.Kılcaldamar Kanaması	Uzmanlık içeriği (Öğrenci materyali)	İşbirliği Grupları (15 dakika): Bu açıklamadan sonra gruplara konunun alt başlıklarını ve bu alt başlıklara kimlerin atandığını hatırlatır. Konunun alt başlıkları şunlardır: 1.Dolaşım sistemi ve kanamanın tanımı 2.Dış kanamaların özellikleri 3.İç kanamaların özellikleri ve iç kanamalarda ilkyardım 4.Dış kanamalarda ilkyardım Önceden hazırlanan ve konuyu daha geniş olarak açıklayan öğrenim materyallerini öğrencinin atandığı alt gruba uygun olarak dağıtır. Öğrencilere grup amaçlarının grubu sınavda en yüksek notu alacak şekilde hazırlamak olduğu ve bunun için birbirlerini en yüksek notu alacak şekilde sınava hazır hale getirmeleri gerektiğini hatırlatır.	
Dış kanaması olan bir kişiye yapılması gereken ilkyardım uygulamalarını açıkla.	2.İç Kanamalar 2.1.Beyin Kanaması 2.2.Akciğer Kanaması			

Atardamar kanamalarında kullanılan basınç noktalarını manken üzerinde gösterir	2.3.Mide Kanaması 3.Dış Kanamalarda İlk Yardım 3.1.Lokal Basınç 3.2.Yaranın Yakınındaki Atardamara Bastırmak 3.3.Atel Uygulama	Uzmanlık soruları (Öğrenci materyali)	Öğrencilere uzmanlık içeriğini dağıtır. Grup çalışmasını başlatır. Grup çalışmaları sırasında gruplar arasında dolaşarak sorularının veya anlamadıkları yerlerin olup olmadığını sorar ve gelen soruları cevaplar. Anlaşılmayan yerleri açıklar. Gruplarda sorun olduğunda müdahale eder. Uzmanlık Grupları (15 Dakika): Okumalar için ayrılan 15 dakika bittikten sonra öğrencilere uzmanlık gruplarının oluşması için hatırlatma yapar. Bu şekilde her gruptan aynı konuyu alanlar bir araya gelirler. Öğretmen, öğrencilere uzmanlık gruplarında ne yapılacağını ve her uzmanlık grubu için atanan grup liderlerini hatırlatır. Bundan sonra öğrencilere uzmanlık materyallerini dağıtır. Uzmanlık çalışmaları devam ederken gruplar arasında dolaşarak soruları cevaplar.	İşbirliği gruplarında okuma yapıldıktan sonra uzmanlık gruplarına geçerler. Uzmanlık gruplarında her gruptan aynı konuyu alan öğrenciler konu üzerinde öğretmenin hazırladığı yönergeler ve sorular doğrultusunda tartışırlar. Konunun anlaşılmayan yerleri hakkında öğretmenden yardım istenir. Burada öğrenciler bir öğretmen gibi hazırlanmak durumundadırlar. Ayrıca öğrenciler uzmanlık gruplarında grup başkanlığı görevi üstlendiğinde tartışmayı yönetmekle görevli olurlar. Uzmanlık gruplarında tartışma bittikten ve konuyu herkes anladıktan sonra konunun grup arkadaşlarına nasıl
--	--	---------------------------------------	--	---

		Poster Manken Görsel materyal (Öğrenci materyali)	Grup-İçi Öğretim (30 dakika): Uzmanlık çalışması için ayrılan 15 dakika bittikten sonra öğrencilerden eski gruplara dönen öğrencilere herkesin kendi konusunu grup arkadaşlarına açıklamaları gerektiğini, bu öğretimler için her öğrencinin 5 dakikası olduğu hatırlatılır. En fazla 7 dakikaya çıkılabileceği belirtilir.	aktarılabileceği üzerinde görülmüştür. Uzmanlık gruplarındaki çalışmalar bittikten sonra öğrenciler işbirliği gruplarına geçerler. Bu gruplarda her öğrenci kendi konusunu diğer grup arkadaşlarına anlatır. Öğretim bittikten sonra konunun anlaşılıp anlaşılmadığını sorularla kontrol eder. Bu şekilde konunun grup tarafından en iyi şekilde anlaşılması sağlanmış olur. Anlaşılmayan yerler hakkında sorusu olanların sorularına cevap verir. Eğer zaman kalırsa konu kısa bir tekrar edilir. Öğrenciler isterlerse birbirlerine sorular sorabilirler.	
--	--	--	---	--	--

İŞBİRLİĞİ II. İÇİN ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ (11.DERS)

KAZANIMLAR	İÇERİK	MATERYAL	ÖĞRETMEN ETKİNLİĞİ	ÖĞRENCİ ETKİNLİĞİ	DEĞERLENDİRME
		Konu ile ilgili Kitaplar: - Amerikan Ortopedik Cerrahlar Akademisi. (1991) Hasta ve yaralıların acil bakımı ve nakledilmesi - Emiroğlu, C. (2001). Çalışma Ortamında Kazalar ve Mesleki İlk Yardım. Ankara: Türk-İş Yayınları. - Somyürek, İ. (1992). İlk Yardım. Ankara: Somyür. (Öğretmen materyali) Konu içeriği (Öğrenci materyali) Grup listesi Grup başkanları listesi Konu-isim eşleme listesi (Öğretmen Materyali)	Ön Hazırlık: Öğretmen bir hafta önceden her öğrenciye tüm konuları içeren okuma parçalarını dağıtmıştır ve öğrencilere bir hafta sonra derse bunları okuyarak gelmeleri konusunda uyarıda bulunmuş ve kağıtları okumanın önemini hatırlatmıştır. Materyallerin hazırlanması: Konu içeriğinin, uzmanlık içeriğinin, uzmanlık sorularının hazırlanması. Grupların Oluşturulması: Öğretmen derse başlamadan önce sınıfı grup çalışması için uygun hale getirir. Grupların önceki derste olduğu gibi olacağını ve öğrencilerin ona göre yerlerini almaları ister. Bu şekilde ders başladığında öğrencilerin yerlerinde olmaları sağlanmış olur. Yine grup liderlerinin değişmediği belirtilir.	Öğrenciler öğretmen tarafından bir hafta önce dağıtılan materyalleri okumuştur. Öğrenimin yapılacağı saatte öğrenciler öğretmenin hazırladığı listeler doğrultusunda grupları oluştururlar.	

Turnike tekniği uygulanabilecek kanamaları açıklar.			Hedeflerin Açıklanması (5 Dakika): Öğretmen derse başlamadan önce öğrencilerin derse olan ilgisini çekmek amacıyla önceki haftaki konuları kısaca hatırlatır. Bundan sonra öğretmen sınıfa bu derste öğrenilecek konuları açıklar.	
İspanyol askısı tekniğini, manken üzerinde uygular.	3.4.Turnike: İspanyol askısı		İşbirliği Grupları (15 dakika): Bu açıklamadan sonra gruplara konunun alt başlıklarını ve bu alt başlıklara kimlere atandığını liste üzerinden söyler. Konunun alt başlıkları şunlardır: 1.Turnike tekniği 2.Organ kanamaları ve ilkyardım 3.Şokun özellikleri ve şokta ilkyardım 4.Şok çeşitleri	Öğrenciler kendi uzmanlık konularını öğrenir. Grup faaliyeti başladığında her öğrenci kendine ait olan bölümü yani uzmanlık konusunu okur ve anlamaya çalışır. Konu hakkında soru veya anlaşılmayan yer varsa öğretmene sorar. Öğretmenin sorulara verdiği cevapları dinler. Grup içerisinde sorun varsa öğretmene başvurmadan çözmeye çalışır eğer çözemezse bu konuda öğretmenden yardım ister.
Burun kanamasında yapılması gerekenleri açıklar.	4.Organ Kanamaları 4.1.Burun Kanaması: 4.2.Avuç İçi Kanaması	Uzmanlık içeriği (Öğrenci materyali)		
Organ kanamalarında yapılması gerekenleri açıklar.	4.3.Kulak Yolu Kanaması 5.Şok			
Şokun meydana geliş mekanizmasını açıklar.	5.1.Şok Belirtileri		Önceden hazırlanan ve konuyu daha geniş olarak açıklayan öğrenim materyallerini öğrencinin atandığı alt gruba uygun olarak dağıtır.	

Şok çeşitlerini karşılaştırır.	5.2.Şok Tipleri	Uzmanlık soruları (Öğrenci materyali)	Grup çalışmaları sırasında gruplar arasında dolaşarak sorularının veya anlamadıkları yerlerin olup olmadığını sorar ve gelen soruları cevaplar. Anlaşılmayan yerleri açıklar. Gruplarda anlaşmazlık gibi sorunlar varsa çözüm önerisinde bulunur.	İşbirliği gruplarında okuma yapıldıktan sonra uzmanlık gruplarına geçerler. Uzmanlık gruplarında her gruptan aynı konuyu alan öğrenciler konu üzerinde öğretmen tarafından hazırladığı yönergeler ve sorular doğrultusunda tartışılır. Konunun anlaşılmayan yerleri hakkında öğretmenden yardım istenir. Burada öğrenciler bir öğretmen gibi hazırlanmak durumundadırlar. Ayrıca öğrenciler uzmanlık gruplarında grup başkanlığı görevi üstlendiğinde tartışmayı yönetmekle görevli olurlar.
Şokta yapılması gereken ilkyardım uygulamalarını açıklar	Hipovolemik Şok Metabolik Şok Nörolojik Şok Psikojenik Şok Kardiyojenik Şok Septik Şok Anafilaktik Şok 5.3.Şokta ilkyardım		Uzmanlık Grupları (15 Dakika): Okumalar için ayrılan 15 dakika bittikten sonra öğrencilere uzmanlık gruplarının oluşması için hatırlatma yapar. Bu şekilde her gruptan aynı konuyu alanlar bir araya gelirler. Öğretmen öğrencilere uzmanlık gruplarında ne yapılacağını ve her uzmanlık grubu için atanan grup liderlerini hatırlatır. Bundan sonra öğrencilere uzmanlık materyallerini dağıtır. Uzmanlık çalışmaları devam ederken gruplar arasında dolaşarak soruları cevaplar.	

			Poster Manken Görsel materyal (Öğrenci materyali)	Grup-İçi Öğretim (30 dakika): Uzmanlık çalışması için ayrılan 15 dakika bittikten sonra öğrencilerden eski gruplara dönen öğrencilere herkesin kendi konusunu grup arkadaşlarına açıklamaları gerektiğini, bu öğretimler için her öğrencinin 5 dakikası olduğu hatırlatılır. En fazla 7 dakikaya çıkılabileceği belirtilir.	Uzmanlık gruplarında tartışma bittikten ve konuyu herkes anladıktan sonra konunun nasıl aktarılacağı üzerinde görüşürler Uzmanlık gruplarındaki çalışmalar bittikten sonra öğrenciler işbirliği gruplarına geçerler. Bu gruplarda her öğrenci kendi konusunu diğer grup arkadaşlarına anlatır. Öğretim bittikten sonra konunun anlaşılıp anlaşılmadığını sorularla kontrol eder. Bu şekilde konunun grup tarafından en iyi şekilde anlaşılması sağlanmış olur. Anlaşılmayan yerler hakkında sorusu olanların sorularına cevap verir. Eğer zaman kalırsa konu kısa bir tekrar edilir. Öğrenciler isterlerse birbirlerine sorular sorabilirler.	Uzmanlık gruplarında tartışma bittikten ve konuyu herkes anladıktan sonra konunun nasıl aktarılacağı üzerinde görüşürler Uzmanlık gruplarındaki çalışmalar bittikten sonra öğrenciler işbirliği gruplarına geçerler. Bu gruplarda her öğrenci kendi konusunu diğer grup arkadaşlarına anlatır. Öğretim bittikten sonra konunun anlaşılıp anlaşılmadığını sorularla kontrol eder. Bu şekilde konunun grup tarafından en iyi şekilde anlaşılması sağlanmış olur. Anlaşılmayan yerler hakkında sorusu olanların sorularına cevap verir. Eğer zaman kalırsa konu kısa bir tekrar edilir. Öğrenciler isterlerse birbirlerine sorular sorabilirler.	Sontest: Öğrenciler son testi cevaplarlar
--	--	--	--	---	---	---	--

EK-4

GRUP VE GRUP BAŞKANI LİSTESİ

	Grup	NO	Adı Soyadı	
Grup 1	1	1	Fatih Can	Grup Başkanı
	2	29	Cüneyt Yöndem	
	3	13	Veli Oğuz Aksoy	
	4	19	Kerim Sepetçi	
	5	25	Alper Polathan	
	6	31	Erhan Hanoğlu	
	7	30	Uğur Sevinç	
Grup 2	1	2	Muzaffer Arslan	
	2	8	Selim Arslan	
	3	16	Burhan Şer	
	4	20	Kayhan İbiş	Grup Başkanı
	5	26	Orhan Açıkgöz	
	6	32	Zeki Kulu	
Grup 3	1	3	Şenol Akın	
	2	9	Ferhat Kurt	Grup Başkanı
	3	15	Fatih Yenice	
	4	21	Muhammet Yıldırım	
	5	27	Özgür Bozkaya	
	6	33	Cemal Karabak	
Grup 4	1	4	Ramazan Özsoy	
	2	10	Bayram Kır	
	3	14	Osman Baş	Grup Başkanı
	4	22	Haydar Özün	
	5	28	Süleyman Sarıoğlu	
	6	34	Sinan Sağlam	
Grup 5	1	5	Yasin Toksoy	
	2	17	Yakup Şahin	
	3	23	Ramazan Yılmaz	
	4	11	Çetin Kaya	
	5	7	Ali Doğan	
	6	35	Mehmet Ali Yıldırım	Grup Başkanı
Grup 6	1	6	Serdar Türhan	
	2	18	Ferhat Solak	
	3	24	Fikret Özkan	
	4	37	Ayhan Sezgin	
	5	36	Turgay Karlı	Grup Başkanı
	6	12	Kerem Küçükaydın	

* Koyu renk yazılmış kişiler grup başkanlarıdır.

EK-5

GRUP KONU LİSTESİ

1. HAFTA

1. Dolaşım sistemi (Sayfa 1-2)
2. Kanama + Dış kanamalar + Atardamar kanaması (Sayfa 2-3)
3. Toplardamar kanaması + Kılcaldamar kanaması + İç kanamalar (Sayfa 4)
4. Beyin kanaması + Akciğer kanaması + Mide kanaması (Sayfa 4-5)
5. Dış kanamalarda ilkyardım + Lokal basınç + Yaranın yakınındaki atardamara bastırmak + Atel uygulama (5-6-7)

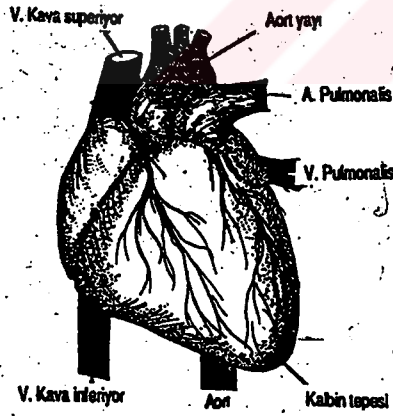
2. HAFTA

1. Turnike
2. Organ kanamaları + Burun kanaması + Avuç içi kanaması + Kulak yolu kanaması
3. Şok + Şok Belirtileri
4. Şok tipleri + Hipovolemik şok + Metabolik şok + Nörolojik şok + Psikojenik şok + Kardiyojenik şok
5. Septik şok + Anafilaktik şok + Şokta ilkyardım

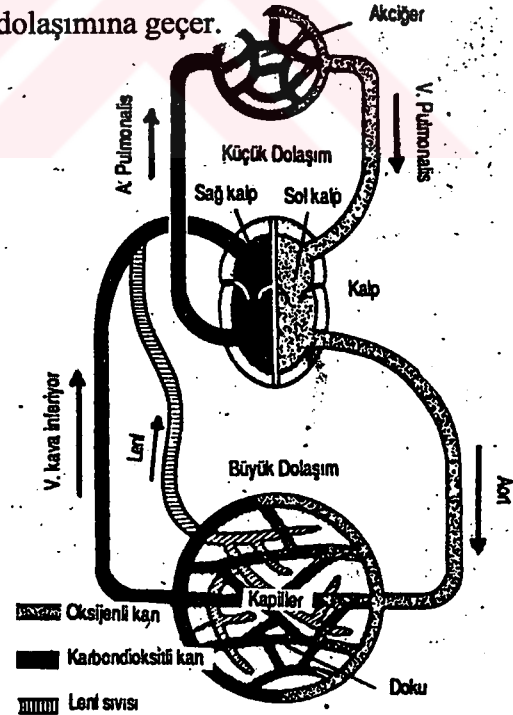
OKUMA MATERYALİ

KANAMALAR

Dolaşım sistemi, kalp, atardamar, toplardamar, kılcaldamar ve kandan meydana gelir. Dolaşım sisteminin merkezinde kalp yer alır ve itici güçtür. Kan, bütün vücudu kalbin oluşturduğu itici güç ile dolaşır (Şekil 1). Dolaşım sisteminde, büyük kan dolaşımı ve küçük kan dolaşımı olmak üzere iki tür kan dolaşımı vardır (Şekil 2). Büyük kan dolaşımında; kalpten çıkan besinden ve oksijenden zengin kan önce büyük atardamarlar aracılığıyla küçük atardamlara oradan da kılcal damarlara geçer. Kılcaldamarlar aracılığı ile ise vücudun en küçük birimi olan hücrelere ulaşır. Kan hücrelere besinleri ve oksijeni bıraktıktan sonra, hücrelerden atılan artık ürünleri ve karbondioksidi alır. Bu maddeleri alarak kirlenen kan önce kılcaldamarlar aracılığıyla küçük toplardamlara oradan da büyük toplardamlara geçerek kalbe gelir. Bu şekilde büyük kan dolaşımı tamamlanmış olur. Küçük kan dolaşımın da ise; toplardamarlar aracılığıyla kalbe gelen kirli kan yine damarlar aracılığıyla temizlenmek üzere akciğerlere gönderilir. Kirli kan, akciğerde karbondioksidi bırakıp oksijen alarak temizlendikten sonra tekrar kalbe döner. Kalbe gelen temiz kan, taşıdığı oksijen ve besini hücrelere ulaştırmak için büyük kan dolaşımına geçer.



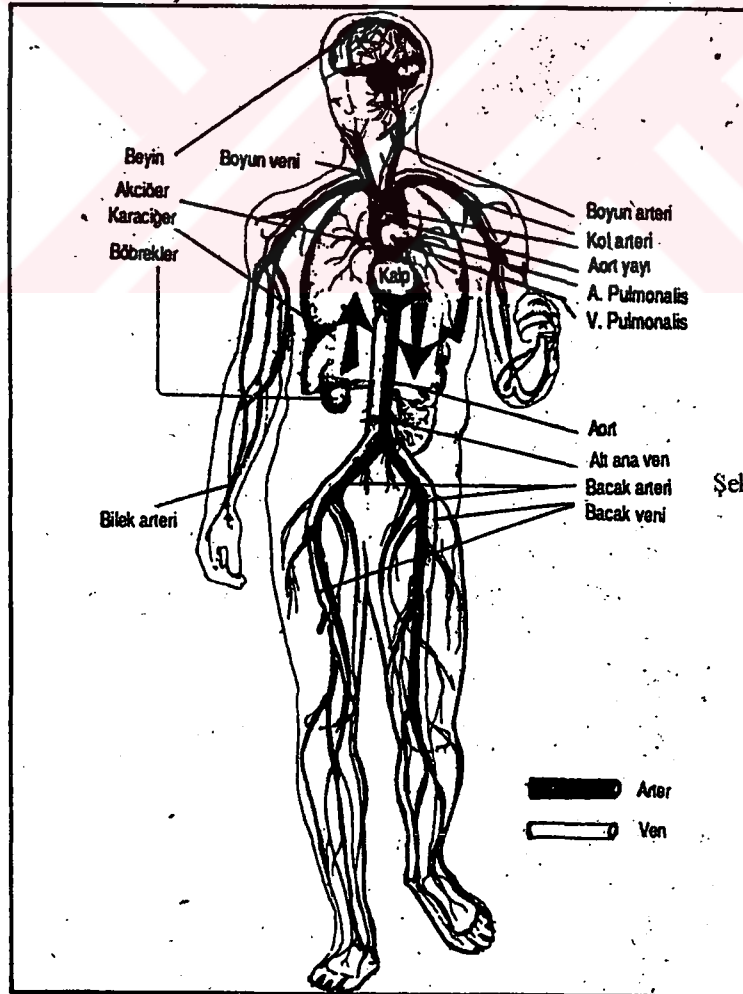
Şekil 1. Kalbin dıştan görünüşü



Şekil 2. Büyük ve küçük kan dolaşımı

Dolaşım sisteminin merkezi olan kalp, her insanın kendi yumruğu büyüklüğündedir. Göğüs kemisinin (iman tahtası) sol alt kısmında yer alır. Kalp, normal bir insanda

dakikada 50-95 defa atar. Normal bir insanda 5-6 litre kan vardır. Bir dakikada insanda yer alan 5-6 litre kan tüm vücudu dolaşır. Kalp bir pompaya benzetilebilir, kasıldığı zaman temiz kan atardamara pompalar, gevşerken de toplardamarlardaki kanı kendine çeker. Temiz kanı vücutta atardamarlar (arter) dolaştırmaktadır. Atardamarlar, kasların altında kemiklere yakın bölgelerde yer alır. Bu nedenle bu damarları dışarıdan görmek mümkün değildir. Sadece vücudun belirli bölgelerinde yüzeysel olarak geçerler. Fakat yine de gözle görülemezler. Bu bölgeler, el bileği, boyun, kasık, şakak ve koltuk altındadır. Kirli kan kalbe ulaştıran toplardamarlar (ven) ise kas dokularının üst kısmında yer alır ve gözle görülebilir (Şekil 3). Dıştan görülen damarların tümü toplardamardır. Atardamarların yüzeysel olarak geçtiği bölgelerden kalbin atış sayısını öğrenmek mümkündür. Bunun için bu bölgelere yani atardamarın üzerine parmakla dokunularak dakikadaki kalbin atış sayısı belirlenir. Buna nabız denilmektedir. Nabız sadece vücudun belirli bölgelerinden (el bilekleri, boyundan) ölçülebilir. El geriye doğru büküldüğünde, bilekte başparmak hizasında çukur oluşur. Bu çukura diğer elin işaret ve orta parmağı ile dokunulduğunda nabız hissedilir (Somyürek, 1992, ss.23-33).



Şekil 3. Kalp ve kan damarları



Şekil 4. Kanama çeşitleri

Kanama: Kazalarda en çok ölüme kanamalar neden olmaktadır. Bu nedenle ilkyardım uygulamalarında önemli yere sahiptir. Kanamalı kazazedelere ilk anda doğru müdahale edildiğinde kazalardan dolayı ölüm oranlarında büyük bir düşüş gözlenecektir. “Kanın herhangi bir nedenle damar dışına akmasına kanama denilmektedir”. (Somyürek, 1992, s.249). Kanamanın çabuklukla durdurulması yaşatma mücadelesinin temel ilkesidir. Kanama ilk olarak halsizliğe, eğer kontrol edilmezse şok ve ölüme yol açar. Normal bir erişkinde bulunan 5-6 lt kanın yüzde 10’unun kaybı yaşam açısından tehlikelidir (AOCA, 1987, s.120).

Kanamalar çoğunlukla; yaralanma, kırık, çıkık, burkulma, düşme, darbe (beyin kanaması, akciğer kanaması, karın içi kanama), kesici ve delici alet yaralanmaları, aşırı yüksek basınç (ani yükselme ve ani düşme), bazı hastalıklara (tüberküloz, ülser) bağlı olarak görülür. Kazalarda en sık ölüm kanamalardan dolayı görülmektedir.

Kanamalar genel olarak dış kanamalar ve iç kanamalar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Dış kanamalar;

1. Atardamar kanaması (arter kanaması)
2. Toplardamar kanaması (vena kanaması)
3. Kılcaldamar kanaması (kapiller kanaması), olmak üzere 3 e ayrılmaktadır (AOCA, 1987, s.121).

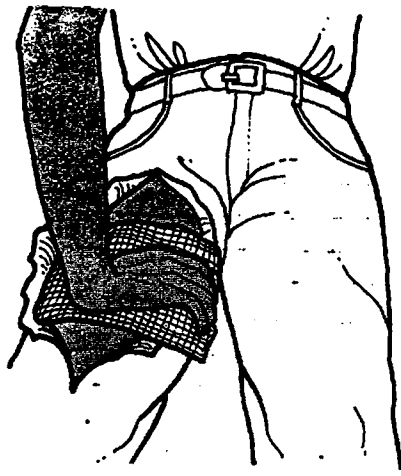
İç kanamalar, kanayan organa göre isim almaktadır. En sık görülen iç kanama çeşitleri; beyin kanaması, akciğer kanaması, mide kanamasıdır. Bunların dışında burun kanaması, kulak yolu kanaması, ağız içi kanaması gibi organ kanamaları da vardır. Fakat bunlar iç kanama olarak değil dış kanama olarak değerlendirilirler (AOCA, 1987, s.121).

1.Dış Kanamalar: Dış kanamalar, kanın bir yaradan geldiği görülebilen kanamalardır. Dış kanamalara örnek olarak, kırıklarda meydana gelen kanamalar, yaralardan kanama ve burun kanaması verilebilir. Çoğu zaman kendiliğinden 6-10 dakikada dururlar. Bu tür kanamalar küçük olanlardır. Kısa sürede duran kanamalarda kesilen yerdeki damarlar büzülür ve kesik bölgede pıhtı oluşur. Kanamayı durduran bu pıhtılaşmadır. Büyük kanamalarda, kesik bölgenin büyük ve geniş olmasını nedeniyle vücut kanamayı durduramaz. Bu durumda dıştan bir kişinin kanamaya müdahale etmesi gerekir. Bu kanamalarda kanın kendiliğinden durması beklenirse kişi kan kaybından ölebilir (AOCA, 1987, s.121; Somyürek, 1992, s.250).

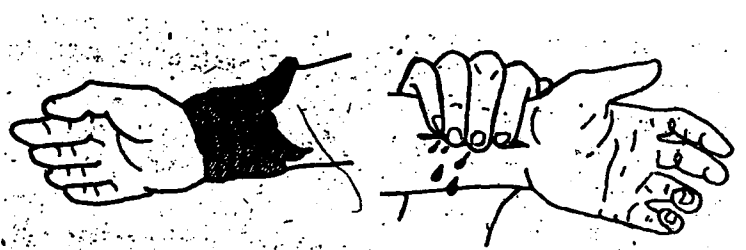
1.1.Atardamar Kanaması: Atardamar temiz kan taşıdığı için kanın rengi açık kırmızıdır yani kan normal rengindedir. Kanamanın atardamar kanaması mı yoksa toplardamar kanaması mı olduğu sadece kan rengine bakılarak da ayırt edilebilir. Kalp kanı atardamar aracılığıyla vücuda dağıttığı ve bu dağıtma işini basınç uygulayarak yaptığı için, atardamar kanamasında kalp atışına bağlı olarak kan, kesik kesik fışkırır tarzda akar. Kalp kasılması sırasında basınç uyguladığı için, kalbe yakın bölgelerde kanın fışkırma hızı daha fazladır. Atardamar kanamalarında kısa zamanda çok miktarda kan kaybı olur. Kanın akış yönü merkezden uç kısımlara doğrudur. Yani kalpten uç organlara doğru akar. Bu nedenle yaralarda kanama, yaranın kalbe yakın bölümde görülür (Şekil 4) (Somyürek, 1992, s.250).

1.2.Toplardamar Kanaması: Toplardamar kirli kan taşıdığı için kanın rengi koyu kırmızıdır. Yani atardamarda ki kandan daha koyu renklidir. Yaradan kan, yavaş yavaş ve aynı şiddette akar. Fışkırma görülmez. Bu nedenle ilkyardım uygulamalarında, atardamar kanamasına göre ikinci planda ele alınabilir. Toplardamarlarda kanın akış yönü uç kısımlardan merkeze doğru olduğu için yaralarda kanama, yaranın kalpten uzak olan yüzeyinde görülür (Şekil 4) (Somyürek, 1992, s.250).

1.3.Kılcaldamar Kanaması: Kanın rengi açık kırmızıdır. Kesiklerde birden çok kılcaldamar kanaması olduğu için kanama yaranın tüm yüzeyine yaygın olarak görülür. Kanama sızıntı şeklinde olmaktadır. Yaranın kalbe yakın ve uzak kenarında da kanamanın şiddeti aynıdır (Şekil 4) (Somyürek, 1992, s.250).



Şekil 5. Lokal basınç



Şekil 6. Lokal basınç

2.İç Kanamalar: İç kanamalar bir hastalığa ya da travmaya bağlı olarak görülür. İç kanama sonucu kan, vücut boşluklarına, organ içine ve organ aralarına, eklemlere, batına, göğüs boşluğuna dolar. İç kanamalarda genel olarak şu belirtiler görülür (Somyürek, 1992, s.252; AOCA, 1987, s.121)

- Baş dönmesi, huzursuzluk ve halsizlik,
- Renk solukluğu,
- Soğuk terleme, yapışkan soğuk deri
- Zayıf ve hızlı nabız
- Solunum sayısında artma ve zayıf solunum
- Gözler donuktur, gözbebeği genişlemiş olabilir,
- Kan basıncı düşer

İç kanama birçok organda meydana gelmektedir. Fakat en önemlileri, beyin kanaması, akciğer kanaması ve mide kanamasıdır.

2.1.Beyin Kanaması: Beyin kanaması, beyin damarı genişlemesi, travma, yüksek tansiyon gibi nedenlerle görülmektedir. Ayrıca ağır koşullarda çalışma, ruhsal bunalım gibi nedenlerle de beyin kanaması görülür. Beyin kanaması olan bir kişide, önce baş ağrısı, baş dönmesi, yüzün kızarması, kötü seziler ve bilinç kaybı ile yaralının yere düşmesi gibi belirtiler gözlenir. Vuruşları hızlı nabız, hırıltılı solunum, göz reflekslerinde kaybolma ve tam yada yarım felç meydana gelir.

Bu belirtileri gösteren hasta,

- Felçli tarafa döndürmek üzere pozisyon aldırılır.
- Baş, vücut doğrultusunda ve biraz yukarı kaldırılır.
- Boyun omurga doğrultusunda düz tutulur.
- Hasta sıcak tutulur ve pozisyonu bozulmadan sevk edilir.

Bu pozisyona getirilen hastada baştaki kan dolaşımı normale döner. Beyinde kan

birikmesi önlenir. Soluk yolunun tıkanması önlenmiş olur (Somyürek, 1992, ss.253-254).

2.2.Akciğer Kanaması: Akciğer kanaması, travma sonucu veya hastalık nedeniyle meydana gelir. Akciğer kanaması olan bir hastada şu belirtiler görülür: Kişinin ağzından kan gelir, kan açık kırmızı renkte ve köpüklüdür. Hastada şiddetli öksürük görülür.

Bu belirtileri gösteren hasta; fazla hareket ettirilmeden sırt üstü yatırılır. Konuşturulmaz ve sıcak tutulur. Fazla kanama sonucu şok görölme ihtimaline karşı şoku önleyici tedbirler alınır. Ağza buz verilebilir. Hasta hemen sevk edilir (Somyürek, 1992, ss.255-256).

2.3.Mide Kanaması: Mide kanaması midenin hastalıkları ve ülser sonucu meydana gelir. Ülseri olan hastaların dörtte birinde kanama gözlenir. Ülser sonucu hasar gören damarlardan şiddetli kanamalar meydana gelir. Genellikle kanama kusma ile birlikte görülür. Mide kanaması olan bir kişide şu belirtiler görülür: Baş dönmesi, bayılma hissi, susuzluk, kusma, tansiyon düşüklüğü, taşikardi, solunum yetmezliği ve şok görülür.

Bu belirtileri gösteren bir hasta: istirahat ettirilmelidir, hastaya buz yutturulabilir. Kusması olan hastalara ağızdan hiç birşey verilmemelidir. Bunun dışında bir müdahale yapılamayacağından hemen sevk edilmelidir (Somyürek, 1992, ss.256-257).

3.Dış Kanamalarda İlk Yardım: Dış kanamaların kontrolü genellikle çok basittir. Hemen hemen bütün dış kanamalar direk yaranın üzerine baskı uygulayarak durdurulabilir. Kanamaların durdurulmasında bazı temel uygulamalar vardır. Bunlar sırasıyla açıklanmıştır:

3.1.Lokal Basınç: Yaranın üzerine basınç uygulandığında kanama hemen hemen her zaman durdurulur. İlk önce basınç parmakla uygulanır. Atardamar kanamalarında basınç yaranın kalbe yakın bölümüne uygulanır. Toplardamar ve kılcaldamar kanamalarında ise basınç yara üzerine uygulanır (Şekil 5). Sürekli olarak parmakla bastırma ilkyardım yapan kişi için yorucu olacağı için bandaj uygulanmalıdır (Şekil 6). Bandaj için mümkünse steril sargı bezi kullanılmalıdır. Eğer sargı bezi yoksa temiz bir bez kullanılmalıdır. Kanayan bölgeye önce sargı bezi 2-3 defa dolandıktan sonra yara üzerine gelecek şekilde sert bir cisim konulmalı ve sargı bu cismin üzerinden tekrar

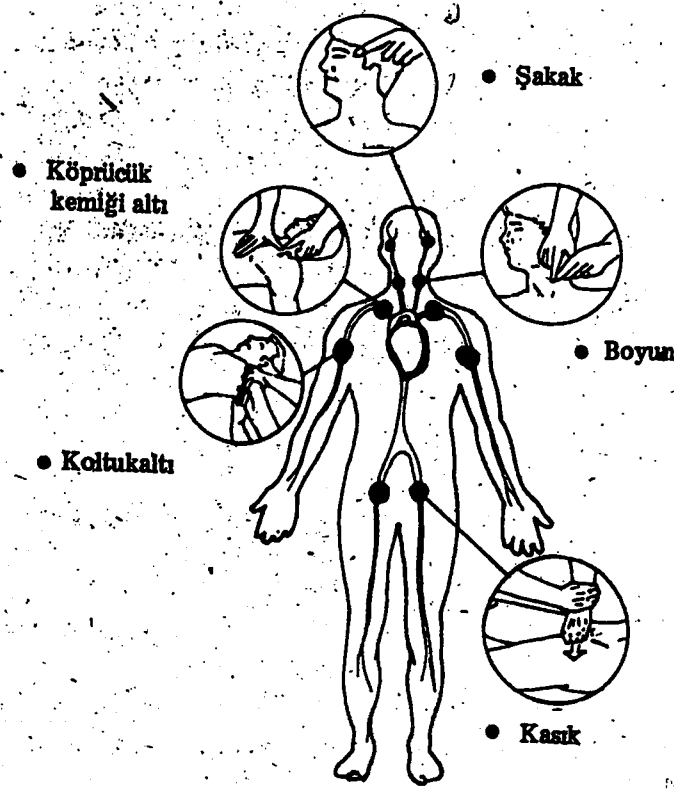
sarılmalıdır. Koyulan cisim ile yaraya basınç uygulanmış olur. Bu uygulamaya ek olarak, kanayan bölgenin kalp seviyesinin üzerinde tutulmasına dikkat edilmelidir (AOCA, 1987, s.121; (Somyürek, 1992, ss.266-268).



Şekil 8. Köprücük kemiği altı ve kolun üst içeri noktasının sıkıştırılması

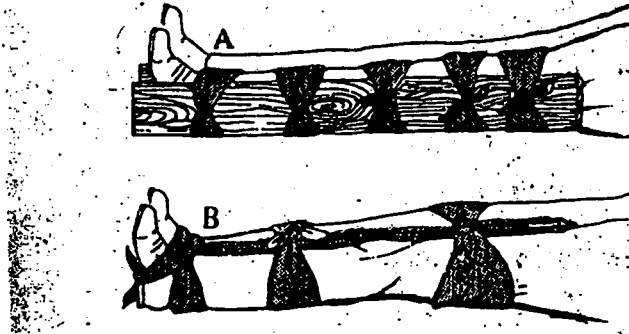
Şekil 9. Kasığın sıkıştırılması

3.2.Yaranın Yakınındaki Atardamara Bastırmak: Direk basınç ile kontrol edilemeyen atardamar kanamalarında, yaraya yakın artere baskı yapmak kanamayı durdurmaya yardımcı olacaktır. Ama bu uygulama ile kanamayı tamamen durdurmak mümkün olmayabilir. Çünkü o bölgeye giden birden fazla atardamar olabilir. Bu uygulama sadece atardamar kanamalarında kullanılır. (AOCA, 1987, s.121; Somyürek, 1992, s.265). Atardamara baskı yapılabilen yerler aynı zamanda nabız alınan yerlerdir. Buralarda atardamar yüzeysel olarak geçer ve arterin altında sert doku bulunur. Bu noktalar, şakakta, köprücük kemiğinin altında, koltukaltında, kasıkta ve boyundadır (Şekil 7). Kanamanın durdurulması için basınç noktalarının iyi saptanması gerekir. Damar parmakla, elle ve yumrukla sıkıştırılabilir. Sıkıştırma daima kemiğe doğru olmalıdır. Baskı elbise üzerinden yapılabileceği gibi, çıplak vücuda yapılması daha etkili olacaktır (Şekil 8 - Şekil 9). Bu uygulama uzun süreli yapılamayacağı için hemen turnikeye geçilmelidir (AOCA, 1987, s.123).



Şekil 7. Basınç noktaları

3.3. Atel Uygulama: Kanamaların büyük bir kısmı kırılan kemiklerin, etrafında bulunan damarları ve kas dokularını parçalanması ile meydana gelir. Kırık kemik sabitlenmezse hasar devam eder ve bu da kanamanın devam etmesine yol açar. Genellikle, kırık kemiğin atellenmesi kanamayı durdurur (Şekil 10).



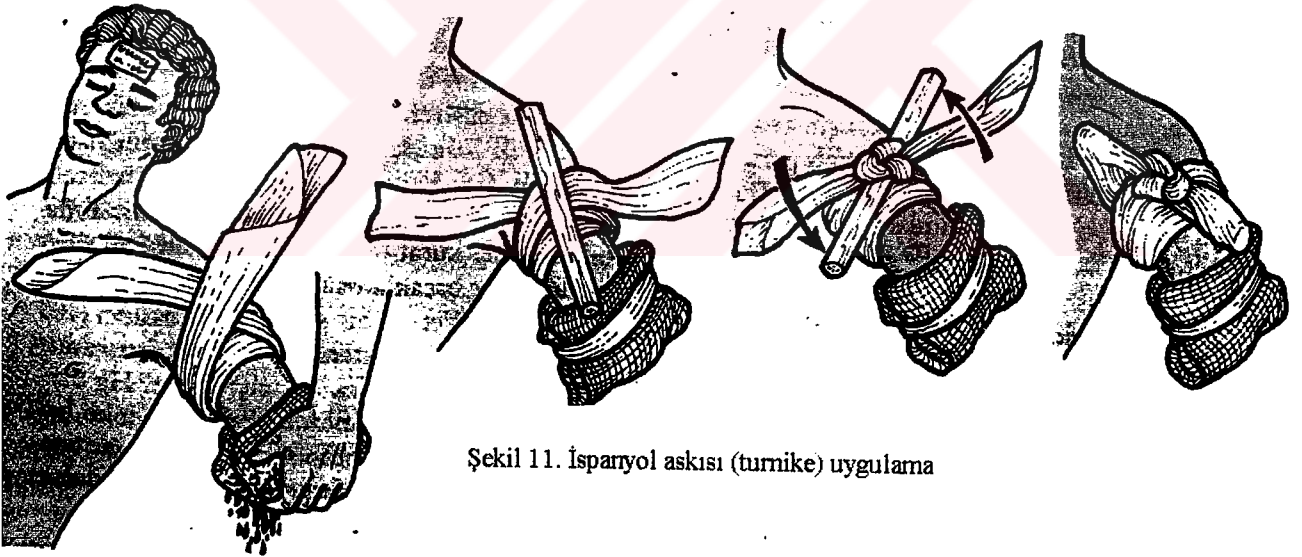
Şekil 10. Kırık ve kanamalı bacağın atellenmesi

3.4. Turnike: Kanama kontrolünde turnike nadir olarak kullanılır. Bunun nedeni ise turnikenin alttaki dokuyu ezmesi, sinir ve damarlarda kalıcı hasarlara yol açmasıdır. Turnikeler belirtilen nedenlerden dolayı genellikle önerilmez. Eğer uzun süre gevşetilmezse altta oksijensiz kalan tüm dokuların ölümüne yol açabilir. Yine de, başka türlü kontrol edilemeyen kanamalarda kullanılması gerekir. Özellikle organ kopması

durumlarında kanamayı acil olarak durdurmanın başka yolu yoktur, bu nedenle de turnike kullanılmalıdır. Turnike sadece kol ve bacak kanamalarında kullanılır. Turnike yapmak için kullanılan en kullanışlı teknik, ispanyol askısı tekniğidir.

İspanyol askısı uygulanmasında aşağıdaki sıra izlenmelidir:

- Üçgen bir bandajı 8-10 cm ve 6-8 kat olana kadar katlanır
- Bu 8-10 cm genişliğindeki bandajı ekstremiteye (kol veya bacağı) yaranın kalbe yakın üst kısmına iki kez sarılır. İspanyol askısı uygulanan bölge damarın tam sıkışmasının sağlanması açısından tek kemik olan bölgeler olmalıdır. Bu bölgeler kolun üst kısmı ve bacağın üst kısmıdır.
- Bandaj sarıldıktan sonra bir düğüm atılır. Düğümün üzerine bir çubuk yerleştirilir, bandajın uçlarını çubuğun üzerinden çift bağlanır.
- Çubuğu tutularak, kanama durana kadar bandaj sıkıştırılarak çevrilir. Kanama durduktan sonra çevirme bırakılır. En son olarak çubuk başka bir bandaj ile kola bağlanır (Şekil 11).



Şekil 11. İspanyol askısı (turnike) uygulama

İspanyol Askısı uygularken;

- Mümkün olduğunca geniş bir bandaj kullanılmalıdır.
- Deriyi kesecek tel ve benzeri maddeler kullanılmamalıdır.
- Turnikeyi asla gevşetilmemelidir. Fakat 20 dakikada bir altta kalan dokunun kanlanması için 5-10 saniye gevşetilir.
- Turnikeyi asla görülmeyecek şekilde bir bandajla kapatmayın.

- Diz ve dirseğin aşağısına asla turnike yerleştirmeyin. Bu alanlarda sinirler deriye yakındır ve baskı ile hasar görebilirler. Ayrıca bu bölgelerde kemikler çifttir.
- Turnike bir saatten fazla kalmamalıdır (AOCA, 1987, s.122; Somyürek, 1992, ss.269-271)

Turnike yapıldığı gelen sağlık personeline mutlaka söylenmelidir.

4. Organ Kanamaları

Bu başlık altında, burun kanaması, avuç içi kanaması ve kulak yolu kanaması üzerinde durulacaktır.

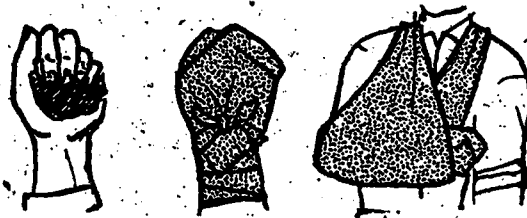
4.1. Burun Kanaması: Burun, kanlanması bol bir organdır. Burun kanamaları, birkaç damla ile kısa süren kanamalardan, ciddi boyutlarda, bol ve uzun kanamalara kadar geniş bir yelpaze içerisinde olabilirler. Bu yüzden, her burun kanaması çok iyi değerlendirilmelidir.

Burun kanamalarının birçok sebebi vardır. En sık karşılaştığımız burun kanaması, burunun hemen girişinde bulunan yüzeysel damarların çatlaması ile oluşan kanamalardır. Ayrıca, burun mukozası irritasyonu, üst solunum yolu enfeksiyonu, yüksek tansiyon, stres ve aşırı sıcak gibi nedenlerden meydana gelmektedir. Kanama burun bölgesinin birinde olacağı gibi her ikisinde de olabilir. Burun kanaması olan kişiye yapılması gereken ilkyardım uygulamaları:

- Kanayan kısım burun ucuna yakın olduğundan burnun uç kısmı sıkılarak kanama durdurulur.
- Kanamayı durdurmak amacıyla burna tampon da koyulabilir.
- Hasta oturur pozisyonda başı yukarıda ve hafif öne eğik olarak tutulmalıdır (Şekil 12).
- Kanaması olan hasta konuşturulmamalıdır.
- Kanamanın durmaması halinde sağlık kuruluşuna sevk edilmelidir (Somyürek, 1992, ss.261-262).



Şekil 12. Burun kanaması



Şekil 13. Avuç içi kanaması

4.2.Avuç İçi Kanaması: Sürekli olarak ellerle iş yapılması nedeniyle el sürekli olarak yaralanmalara maruz kalır. Elde meydana gelen kanmalarda çok damar kesilmesi nedeniyle önemli miktarda kanama gözlenir. Avuçta meydana gelen bir kanamada sert bir cisim sargı bezi ile sarıldıktan sonra avuç içine yerleştirilir. Cisim parmaklarla sıkılarak kanayan yere basınç uygulanır. Sürekli basınç yapmak zor olacağından el bir üçgen sargı ile sarılabilir. Parmaklar yumuk halde sargı sarılır ve sargının düğümü elin üstünden atılır (Şekil 13) (Somyürek, 1992, s.260).

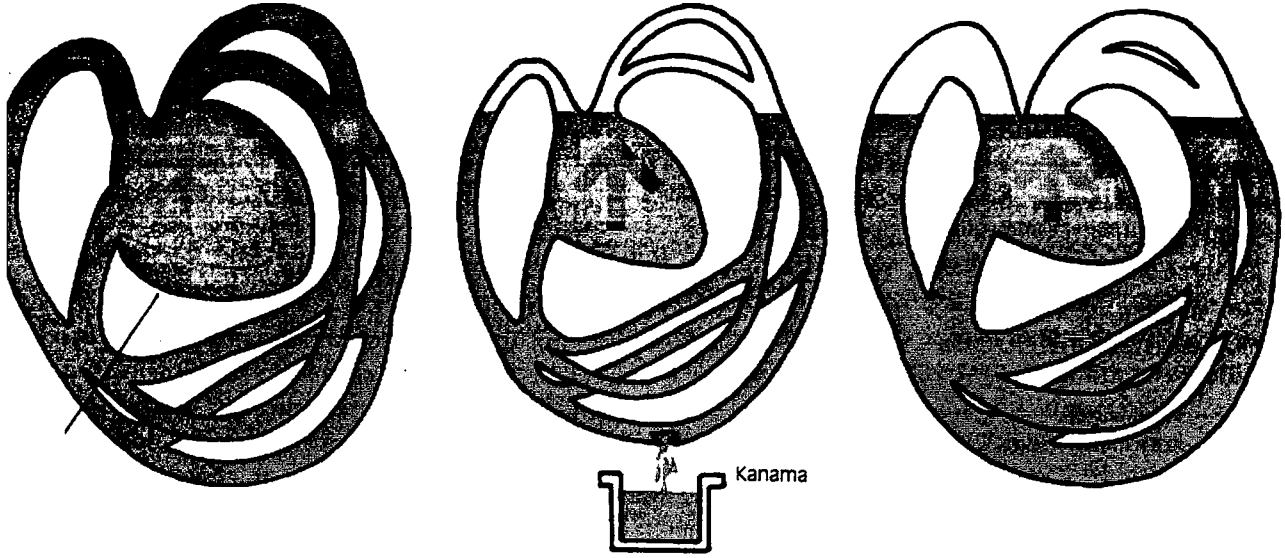
4.3.Kulak Yolu Kanaması: Kulaktan değişik nedenlerle kan gelebilir. Kanam travma, kulak yolu irritasyonu ve kulak zarı yırtılması sonucu meydana gelebilir. Kulak kanaması olan bir kişiye şu ilkyardım uygulamaları yapılmalıdır: kan gelen kulaya emici bir bez konulmalıdır. Sonra yaralıya kan gelen kulağı altta kalacak şekilde yan yatış pozisyonu verilmelidir. Hastanın boyun ve başı desteklenerek hareketi engellenir. Kulak yoluna tampon koyulmaya çalışılmamalıdır (Şekil 14) (Somyürek, 1992, s.261).



Şekil 14. Kulak yolu kanaması

5.Şok: Dolaşım sistemindeki kanın ve/veya vücut sıvılarının çeşitli nedenlerle azalması ve/veya şiddetli ağrı sonucu hücrelere yeterli oksijenin gelmemesi nedeniyle ortaya çıkan ve bilincin kaybolmasına neden olan durumdur. Bazı dokular belli miktarda kan akımı olmadan yaşayamazlar. Kalp, merkezi sinir sistemi, akciğerler ve böbrekle sürekli çalışması gereken organlardır. Ne olursa olsun bu organlar çalışmalıdır, bu nedenle belli miktarda hava ihtiyaçları vardır. Kanın bir organ veya dokuda dolaşmasına “perfüzyon” denilmektedir. Normal bir insanda perfüzyon dengeli olarak devam eder. Şok durumunda ise organ ve dokuların perfüzyonu bozulur. Bazı organlar kansız kalmaya çok fazla dayanamazlar. Beyine 4-6 dakikadan fazla kan gitmezse kalıcı sorunlar ortaya çıkar. Böbreklerin dayanma süresi 45 dakikadır, kaslarda bu süre iki saattir. Şokun nedeni ne olursa olsun hasar, organ ve dokuların perfüzyon bozukluğuna bağlıdır. Perfüzyon bozulur bozulmaz veya durunca dokularda ölüm başlar. Büyük

yaralanmaların çoğunda şok durumu gelişir ve bu ilkyardım yapan kişi tarafından beklenmelidir (Şekil 14) (AOCA, 1987, s.30).



Şekil 15. Şokun ve perfüzyon bozukluğunun üç esas nedeni vardır. 1. Kalp hastalığına bağlı olarak kalbin yetersiz çalışması 2. Kanamaya bağlı olarak kan miktarında azalma 3. Kan damarlarında genişleme

5.1.Şok Belirtileri: Şoka giren bir kişide aşağıda verilen belirtiler gözlenir (AOCA, 1987, ss.133-134; Somyürek, 1992, s.381).

- Hastanın rengi sarı ve soluktur. Vücut sıcaklığı düşeceğinden cilt nemli ve soğuktur.
- Aşırı terleme.
- Solukluk ve eğer oksijen sağlaması iyice azalırsa siyanoz.
- Susama hissi
- Bulantı kusma
- Nabız hızlı ve zayıftır.
- Kan basıncında azalma gözlenir.
- Solunum hızlanır ve derinleşir. Hava açlığı vardır.
- Huzursuzluk ve ölüm hissi gelişir.
- Enfeksiyona bağlı şoklarda ateş ve titreme gözlenir.

5.2.Şok Tipleri: Şoklar şoku meydana getiren nedene göre adlandırılır. Hipovolemik şok (kan kaybı), metabolik şok (vücut sıvılarının kaybı), nörolojik şok (vasküler sistemin sinir sistemi kontrolünün kaybı), psikojenik şok (bayılma), kardiyojenik şok (kalbin iyi

çalışmaması), septik şok (kan hacminin azalması), anafilaktik şok olmak üzere yedi tür şok vardır (AOCA, 1987, s.131).

Hipovolemik Şok: Yaralanma sonrası şok genellikle sıvı veya kan kaybına bağlıdır. Ciddi kesiklerde ve iç kanamalarda görülür. Bu tür şok geniş yanıklarda da gözlenir. Eğer yaralanma öncesi su kaybı var ise, şok daha hızlı gelişir ve daha ciddi olur. Bütün bu olanlarda ortak olan, organlara yeterli dolaşımı sağlamak için damar yatağında yeterli kan olmamasıdır(AOCA, 1987, s.131; Somyürek, 1992, ss.388-389).

Metabolik Şok: Bazı hastalıklar tedavi edilmezse kusma, ishal ve çok fazla idrar çıkarmaya bağlı olarak aşırı sıvı kaybının yol açacağı metabolik şoka neden olurlar. Özellikle diabetli hastalarda vücut sıvıları ve kimyasal dengesinde ciddi bozukluklar gözlenir (AOCA, 1987, s.131).

Nörolojik Şok: Beyinde meydana gelen yaralanmalarda kan damarlarının kas tonüsünü ayarlayan bölümünde önemli hasarlar görülebilir. Sonuçta nörolojik şok görülür. Bu durumda kan damarlarının duvarındaki kasların kasılmasını sağlayan sinir uyarısı yoktur. Kas ayarlaması olmayan damarlar genişler ve insanda bulunan 6 litre kan dolaşım için az gelmeye başlar. Bu durumda kan kaybı olmamakla birlikte organların perfüzyonu bozulur. Nörolojik şokta olan bir kimsenin vücut ısısı da ısı ayarlamasının olmaması nedeniyle hemen düşer(AOCA, 1987, s.131; Somyürek, 1992, s.385).

Psikojenik Şok (Bayılması): Sinir sisteminden kaynaklanan ve geçici olarak damarların genişlediği bir durumdur. Genişleme nedeniyle beyne kan gidemez ve bayılma gerçekleşir. Korku, kötü haber, endişe, yara veya kan görmek, tıbbi tedavi, şiddetli ağrı psikojenik şoka neden olur. Bayılınca hasta düşer ve yere uzanır; beyin kan dolaşımı hemen düzelir ve olay hızla geçer(AOCA, 1987, s.131).

Kardiyojenik Şok: Kalbin yeterli çalışmamasına bağlı olarak görülen şok durumudur. Kanın bütün damarlarda dolaşabilmesi, kalp kasının normal ve devamlı pompalamasına bağlıdır. Birçok hastalık kalp kasında bozulmalara yol açar. Fazla hasar gören kalp kası kalp krizlerinde olduğu gibi çalışamaz hale gelir. Kanın vücutta dolaşması için kalbin basınç uygulaması gerekir. Yeterli olarak kasılmayan kalp kanı pompalayamayacaktır.

Dolayısıyla kan organlara ulaşamaz. Buradan çıkan sonuca göre kardiyojenik şokun nedeni pompa bozukluğudur(AOCA, 1987, s.131; Somyürek, 1992, ss.391-392).

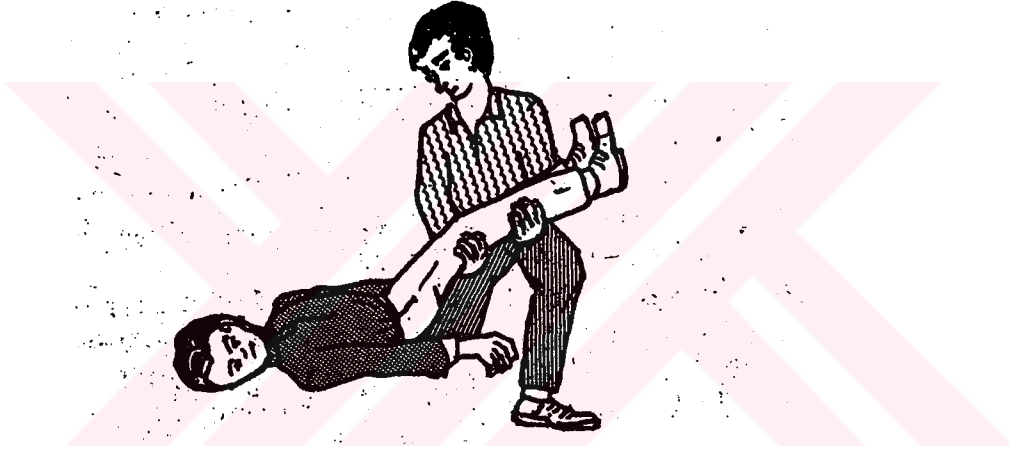
Septik Şok: Ciddi bakteriye enfeksiyonu olan hastalarda, bakterilerin veya enfekte dokuların oluşturduğu toksinler (zehir) septik şok denen duruma yol açar. Bu durumda kan damarlarının duvarı tahrip olur ve sızıntılar görülür. Şok damarların yaygın olarak genişlemesine ve hasar gören damar duvarlarından plazma sızmasına bağlıdır. Dolaşım sisteminden fazla miktarda plazma sızması nedeniyle kan miktarında azalma gözlenir. Zaten normal kan hacmi için dahi damarlar genişlemiştir (AOCA, 1987, s.131; Somyürek, 1992, s.391).

Anaflaktik Şok: Bu şok bir madde ile temas ettiğinde buna duyarlık kazanmış kişinin sonraki doz veya temasta aşırı reaksiyon göstermesi ile oluşur. Penisilin enjeksiyonu, bazı yemekler, böcek sokması, toz polen gibi maddelerin inhalansonu anaflaktik şoka neden olur. Madde ile karşılaşıldığında deride, solunum ve dolaşım sisteminde çeşitli reaksiyonlar görülür. Anaflatik şoka giren kişinin özellikle yüz ve göğsünün üst kısmında kızarıklık, batma veya yanma, kaşınma vardır. Yüz ve dilde şişme gözlenir. Göğüste devamlı olarak bir öksürük ile birlikte sıkışma ve ağrı vardır. Kan basıncında düşme, nabızın zayıflaması, solukluk ve baş dönmesi gelişir. Anaflaktik şokta kan kaybı, kalpte hasar ve damar genişlemesi yoktur. Fakat vücuda gerekli oksijen sağlanamaz(AOCA, 1987, s.132; Somyürek, 1992, ss.392-393).

5.3.Şokta İlk Yardım: Şokların tamamında uygulanacak ilkyardım uygulamaları benzerlik göstermektedir. Bu nedenle açıklanan uygulamalar tüm şoklarda kullanılabilir. İlk yardım uygulamalarına başlamadan önce hastanın şoka girdiğinden emin olunmalı ve şokun nedeni anlaşılmalı çalışılmalıdır. Şokta ilkyardım uygulamaları:

- Hastanın hava yolu açık tutulmalıdır. Özellikle bu her şeyden önce yapılmalıdır. Bunun için giysileri gevşetilir, etrafta bulunanlar uzaklaştırılır, mümkünse açık havaya çıkarılır.
- Bütün dış kanamalar durdurulur.
- Beyin kan dolaşımının kolaylaştırılması için, hastanın ayakları 30-40 cm yukarı kaldırılmalıdır (Şekil 16).
- Kırık varsa atele alınmalıdır. Bu hem kanamayı durdurur hem de ağrıyı azaltır.

- Kaba ve aşırı hareketlerden kaçınılmalıdır.
- Hastanın altına ve üstüne battaniyeler koyarak ısı kaybı önlenmelidir. Genelde hasta sırt üstü yatırılır, fakat ciddi kalp krizi veya akciğer hastalığına bağlı şok geçiren bazı hastaların oturur veya yarı oturur pozisyonunda daha rahat nefes alabilecekleri hatırlanmalıdır.
- Hastanın nabızı ve diğer hayati bulguları kontrol altına alınmalıdır.
- Hastaya içecek ve yiyecek bir şey verilmemelidir.
- Toksik ve allerjik şokta soğuk su banyosu şokun gelişmesini önleyebilir.
- Bu tedbirler alındıktan sonra hemen acil destek çağırılmalı ve sağlık kuruluşuna sevki sağlanmalıdır (AOCA, 1987, ss.134-136).



Şekil 16. Şok pozisyonu

UZMANLIK SORULARI

1. Dolaşım sistemi grubu

- a. Dolaşım sistemini tanımlayınız.
- b. Büyük kan dolaşımını nedir?
- c. Küçük kan dolaşımını nedir?
- d. Dolaşım sisteminde hangi organlar bulunur?
- e. Nabız nedir ve nasıl ölçülür?

2. Kanama + Dış kanamalar + Atardamar kanaması grubu

- a. Kanama nedir, kanama nedenleri nelerdir?
- b. Kaç çeşit kanama vardır?
- c. Dış kanamanın özelliklerini sayınız?
- d. Atardamar kanamasının özellikleri nelerdir?

3. Toplardamar kanaması + Kılcaldamar kanaması + İç kanamalar grubu

- a. Toplardamar kanamasının özellikleri nelerdir?
- b. Kılcaldamar kanamasının özellikleri nelerdir?
- c. İç kanamsı nedir?
- d. İç kanamsının belirtileri nelerdir?

4. Beyin kanaması + Akciğer kanaması + Mide kanaması grubu(Sayfa 4-5)

- a. Beyin kanamasının belirtileri nelerdir?
- b. Beyin kanamasında ilkyardım olarak ne yapılmalıdır?
- c. Akciğer kanamasının belirtileri nelerdir?
- d. Akciğer kanamasında ilkyardım olarak ne yapılmalıdır?
- e. Mide kanamasının belirtileri nelerdir?
- f. Mide kanamasında ilkyardım olarak ne yapılmalıdır?

5. Dış kanamalarda ilkyardım + Lokal basınç + Yaranın yakınındaki atardamara bastırmak + Atel uygulama grubu

- a. Lokal basınç ne zaman ve nasıl yapılır?
- b. Vücuttaki basınç noktalarını sayınız?

- c. Kanamalarda yaranın yakınındaki atardamara bastırma nasıl yapılmalıdır?
- d. Kanamaların durdurulmasında atel ne amaçla uygulanmaktadır?

6. Turnike grubu

- a. Turnike hangi amaçla uygulanır?
- b. İspanyol askısı nasıl yapılmalıdır?
- c. İspanyol askısı uygulanırken uyulması gereken ilkeleri nelerdir?

7. Organ kanamaları + Burun kanaması + Avuç içi kanaması + Kulak yolu kanaması grubu

- a. Burun kanaması hangi durumlarda oluşur?
- b. Burun kanamsı durumunda ilkyardım ne yapılmalıdır?
- c. Avuç içi kanamasında ilkyardım olarak ne yapılmalıdır?
- d. Kulak yolu kanamasında ilkyardım olarak ne yapılmalıdır?

8. Şok + Şok Belirtileri grubu

- a. Şok nedir, nasıl oluşur?
- b. Perfüzyon nedir?
- c. Şok belirtileri nelerdir?

9. Şok tipleri + Hipovolemik şok + Metabolik şok + Nörolojik şok + Psikojenik şok + Kardiyojenik şok grubu

- a. Hipovolemik şok nasıl oluşur?
- b. Metabolik şok nasıl oluşur?
- c. Nörolojik şok nasıl oluşur?
- d. Psikojenik şok nasıl oluşur?

10. Septik şok + Anaflaktik şok + Şokta ilkyardım

- a. Septik şok nasıl oluşur?
- b. Anaflaktik şok nasıl oluşur?
- c. Şok durumunda ilkyardım olarak ne yapılmalıdır?

ÖNTEST /SONTEST

1. Aşağıdakilerden hangisi dış kanamaları durdurmada kullanılan bir ilkyardım tekniği değildir?

- a) Lokal basınç uygulamak
- b) Yaranın yakınındaki atardamara baskı yapmak
- c) Atel uygulamak
- d) Baş vücut seviyesinden yukarı kaldırmak

2. Aşağıdakilerden hangisi atardamar kanamasının bir özelliğidir?

- a) Kanın rengi koyu kırmızıdır.
- b) Kan kesik kesik fışkırır tarzda akar.
- c) Kanama yaranın kalpten uzak olan bölümünde görülür.
- d) Kanama sızıntı şeklindedir.

3. Aşağıdakilerden hangisi akciğer kanaması geçiren bir kişide gözlenir?

- a) Dışkıda kan
- b) Ağızdan kan gelmesi
- c) Göz bebeklerinde büyüme
- d) Karında şiddetli ağrı

4. Aşağıdakilerden hangisi atardamarın özellikleri arasında yer alır?

- a) Kirli kan taşır.
- b) Kanın akış yönü uç kısımlardan kalbe doğrudur.
- c) Vücudun dış yüzeyinde bakıldığında görülebilirler .
- d) Nabız atardamarlardan ölçülür.

5. Beyin kanaması geçiren bir kişiye aşağıdakilerden hangisi yapılmamalıdır?

- a) Ayaklar yukarı kaldırılır.
- b) Boyun omurga doğrultusunda düz tutulur.
- c) Hasta sıcak tutulur.
- d) Felçli tarafa döndürmek üzere pozisyon aldırılır.

6. Aşağıdakilerden hangisi dolaşım sisteminin bir elemanı değildir?

- a) Kalp
- b) Atardamar
- c) Dalak
- d) Kan

7. Aşağıdakilerden hangisi bir şok durumunda yapılması gerekenler arasında yer almaz?

- a) Hastanın hava yolu açık tutulur
- b) Hastanın hayati bulguları kontrol edilir.
- c) Bütün dış kanamalar durdurulur.
- d) Kan kaybı nedeniyle oluşan açığı kapatmak için bol sıvı verilir.

8. Aşağıdakilerden hangisi iç kanama değildir?

- a) Beyin kanaması
- b) Mide kanaması
- c) Akciğer kanaması
- d) Burun kanaması

9. Kolda kesik sonucu fişkırr tarzda bir kanama oluşmuşsa ilk olarak ne yapılmalıdır?

- a) Yaraya oksijenli su dökülmelidir
- b) Uygun bir bölgeden atardamara basınç uygulanmalıdır
- c) Hastaneye götürülmelidir
- d) Hasta sıcak tutulmalıdır

10. Aşağıda verilen yaralanmaların hangisinde turnike uygulamak doğru olur?

- a) Başta meydana gelen bir yarada
- b) Kolda meydana gelen bir kesikte
- c) Bacakta meydana gelen bir kesikte
- d) Kolun kopması durumunda

11. Aşağıda verilenlerden hangisi ispanyol askısı tekniği için yanlış bir uygulamadır?

- a) Kanın çabuk kesilmesi için tel gibi ince cisimler kullanılır.
- b) Tek kemik üzerine uygulanır
- c) Yaranın kalbe yakın bölümüne uygulanır
- d) Alt bölgenin kanlanması için 20 dakikada bir gevşetilir.

12. Kulak yolu kanamasında aşağıdakilerden hangisi yapılmalıdır?

- a) Hastaya kanayan kulak üzerine yan yatış pozisyonu verilmelidir
- b) Kanın durması için kulağa tampon koyulmalıdır.
- c) Hastanın ayakları vücuttan 30 cm yukarı kaldırılmalıdır
- d) Kanamanın durması için şakak bölgesine basınç uygulanmalıdır

13. Beyinin kansız kalmaya dayanma süresi ne kadardır?

- a) 1 dakika
- b) 3-5 dakika
- c) 30 dakika
- d) 45 dakika

14. Atardamarlara sadece belirli bölgelerden basınç uygulanmasının nedeni nedir?

- a) O bölgelerde atardamarın yüzeysel olması
- b) O bölgelere baskı uygulamanın kolay olması
- c) O bölgelerin kalbe yakın olması
- d) O bölgelerde damarların ince olması

15. “Sinir sisteminden kaynaklanan ve geçici olarak damarların genişlediği bir durumdur” bu tanım hangi şok çeşidine aittir?

- a) Hipovolemik şok
- b) Nörolojik şok
- c) Metabolik şok
- d) Psikojenik şok

16. Aşağıdakilerden hangisi septik şokun nedenidir?

- a) Mikroorganizmaların oluşturduğu zehirler
- b) Penisilin alınması, böcek sokması, polen gibi etkenler
- c) Aşırı sıvı kaybı
- e) Aşırı kan kaybı

17. İspanyol askısı uygularken;

- I- Diz ve dirseğin altına turnike yerleştirilmelidir,
- II- Turnikenin unutulma riskine karşı açıkta bırakılmasına dikkat edilmelidir.,
- III- Turnike en fazla 20 dakikada bir gevşetilmelidir,
- IV- Turnikenin 1 saatten fazla kalmamasına dikkat edilmelidir.

Yukarıda verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?

- a) I
- b) II
- c) III
- d) IV

18. Şok durumunda hastaya verilecek pozisyon aşağıdakilerden hangisidir?
a) Yüz üstü yatar pozisyona getirilir
b) Yan yatış pozisyonuna getirilir
c) Sırt üstü yatırılır baş yukarı kaldırılır
d) Sırt üstü yatırılır ve ayakları yukarı kaldırılır

19. Burun kanamasında hastaya hangi pozisyon verilmelidir?

- a) Sırt üstü yatırılmalı ve ayakları yukarı kaldırılmalıdır
- b) Yan yatış pozisyonuna getirilmelidir
- c) Oturur pozisyonda başı öne doğru hafif eğilmelidir
- d) Yüz üstü yatırılmalıdır

20. Aşağıdakilerden hangisi kılcaldamar kanamasının özelliğidir?

- a) Kanama fışkırır tarzdadır.
- b) Kanama aynı oranda ve çok miktarda olur
- c) Kanama yaranın tüm yüzeylerinde görülür
- d) Kanın rengi koyu kırmızıdır.



EK-9**Ön Test Deneme Formunun Madde Güçlük ve Ayırdedicilik Gücü Sonuçları**

Kazanım	Madde	Güçlük	Ayırdedicilik
1	1	0,82	0,38*
	2	0,32	-0,7
	3	0,44	0,25*
	4	0,36	0,23
	5	0,30	0,30
2	6	0,41	0,39*
	7	0,20	0,08
	8	0,36	0,33*
	9	0,36	0,32
3	10	0,22	0,42*
	11	0,40	0,30
	12	0,65	0,02
	13	0,79	0,33*
4	14	0,34	0,22*
	15	0,12	0,08
	16	0,33	-0,11
5	17	0,23	0,22
	18	0,36	0,24*
	19	0,9	0,15
	20	0,47	0,35*
6	21	0,26	0,14
	22	0,33	0,34*
7	23	0,47	0,42*
	24	0,19	0,25
8	25	0,31	0,23*
	26	0,17	0,33*
	27	0,26	0,12
9	28	0,30	0,20
	29	0,36	0,43*
10	30	0,40	0,10
	31	0,23	0,22*
11	32	0,10	0
	33	0,45	0,21*
	34	0,21	0
12	35	0,38	0,25*
	36	0,19	0,25*
	37	0,12	0,22
13	38	0,38	0,28*
	39	0,23	0,22*

Ortalama Güçlük: 0,39 - Ortalama Ayırdedicilik: 0,29

*Test için seçilen sorular.

EK-10
KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Adı-Soyadı:.....
2. Doğum yılı:.....
3. Anne ve baba eğitim durumu:

Eğitim Durumu	Baba	Anne
Okur-Yazar Değil		
Okur-Yazar		
İlkokul Mezunu		
Ortaokul Mezunu		
Lise Mezunu		
Üniversite Mezunu		

4. Anne ve baba mesleği:

Meslek	Baba	Anne
Ev hanımı		
İşsiz		
İşçi		
Memur		
Esnaf		
Emekli		

5. Ailenizin aylık toplam geliri:

3250 milyon altı 3250-500 milyon 3500-750 milyon
3750 milyon- 1 milyar 31-1.5 milyar 31.5 milyar ve üzeri

6. Eğitim durumunuz:

3İlkokul Mezunu 3İlköğretim Terk 3 İlköğretim Mezunu
3Ortaokul Mezunu 3 Ortaokul Terk 3Lise Terk
3Lise Mezunu

7. Son aldığınız diploma notunuz:.....

8. Çalışma hayatına atılmazın nedeni nedir (birden çok şıkkı işaretleyebilirsiniz)?.

Nedenler	
Aileye ekonomik destek olmak	
Okulda başarısız olunması	
Meslek öğrenmek	
Okuyarak para kazanılacağına inanmamak	
Okumak istememek	
Diğer.....	

GÖZLEM FORMU

1. Öğretmen bir hafta önceden okuma materyali konuyu yeterli oranda açıklıyor mu?
2. Grup listeleri, konu listeleri ve grup başkanları listesi düzenli olarak hazırlandı mı?
3. Sınıf düzeni işbirliğine uygun muydu?
4. Gruplar kendi içerisinde homojen olarak ayarlandı mı?
5. Konu için hazırlanan içerik yeterli oldu mu?
6. Grup çalışmaları sırasında öğretmene soru yöneltildi mi?
7. Grup arkadaşlarına sunum sırasında öğrenciler zorlandı mı?
8. Öğrenciler sunumları sırasında mankenden yararlandı mı?
9. Öğrenciler sunumları sırasında ilkyardım araçlarından yararlandı mı?
10. Okuma materyali ilgi çekicimiydi?
11. Uzmanlık materyali ilgi çekicimiydi?
12. Sınıfta yeterli sayıda görsel materyal var mıydı?
13. Materyaller öğrencilere zamanında dağıtıldı mı?
14. İşbirliği grubunda okuma için planlanan zamana uyuldu mu?
15. Uzmanlık grubunda planlanan zamana uyuldu mu?
16. Grup içi öğretimlerde her öğrenci sunumu için planlanan 5 dakika yeterli oldu mu?
17. Gruplar arası geçişlerde sorun yaşandı mı?
18. Gruplar birbirlerinin sesinden rahatsızlık oldular mı?
19. Gruplarda öğrenciler arasında yakınlaşma oluştu mu?
20. Grup üyeleri birlikte çalışmaya istekli miydiler?
21. Grup değiştirmek için istekte bulunan öğrenci oldu mu?
22. Öğrenciler konuyu anlamayan arkadaşlarına, destek oldular mı?
23. Grup içi öğretimler sırasında diğer grup üyeleri tarafından konuyu anlatana soru soruldu mu?
24. Öğrencilerden sunumu yapan arkadaşlarına, sunumların tekrar edilmesi talebi geldi mi?
25. Uzmanlık gruplarında tartışmalar sırasında sorun yaşandı mı?

26. İşbirliği gruplarında sorun yaşandı mı?
27. Öğretmen sorun çıktığında nasıl müdahale etti?
28. Grup başkanı sorun çıktığında müdahale etti mi?
29. Uzmanlık gruplarının çalışmaları sırasında öğretmen ne yapıyordu?
30. Grup çalışmaları sırasında sınıfta ses nasıldı? Gürültü oldu mu?
31. Öğretmen tüm çalışmalar sırasında genellikle nerede durdu?
32. Öğretmen gruplara yardımcı oldu mu?
33. Öğrenciler derse karşı ilgili miydiler?
34. Öğrenciler grup çalışmalarında istekli miydiler?
35. Değerlendirme yönteminin önceden açıklanmasının öğrenciler üzerinde etkisi oldu mu?
36. Kritere ulaşan gruplara hediye verileceğinin belirtilmesinin öğrencilerin motivasyonu üzerine etkisi nasıldı?
37. Değerlendirme için grup puanının hesaplanacağını söylenmesinin öğrenciler üzerinde etkisi oldu mu?

GÖRÜŞME BULGULARI

Gül: Öğretmenin ders için hazırladığı kaynaklar hakkında ne düşünüyorsunuz? Geçen hafta ve bugün kanamalarda ilkyardım. Kaynaklar nasıldı sizce? Çeşitli kaynaklar kullandı. İlk önce kim konuşmak ister. Ali.

Ali: Bu kaynakların ilerde bize çok yardımcı olacağına inanıyorum baştan. Bizim mesleğimiz torna-tesfiye, biz kanla ilgili yani yaralanma işte.

Gül: Çok yaşayabileceğiniz bir şey

Ali: Evet onun için bize daha çok yardımcı olur bu konular, beğeniyoruz yada ne bileyim çok iyi.

Gül: Yeterlimi sizce?

Ali: Yeterli bence yetersiz aslında da, yani yine çok iyi.

Gül: Orhan.

Orhan: Şimdi yeterli desek olmaz tabi, biraz daha olsaydı daha iyi olurdu. Ama konular iyiydi yani.

Gül. Görünüş açısından nasıldı mesela.

Orhan. Daha çok resim olsa daha iyi olurdu. Böyle karikatür gibi şeylerle. İlgi çekici şeyler olsa daha iyi olurdu.

Gül. Zeki sen ne düşünüyorsun?

Zeki: Konularda şöyle yapılmış benim dikkat ettiğim kadar. Önemli resimler konulmuş. Ama şöyle bişey olsaydı, daha iyi olurdu. Herkes çünkü bir konu aldığı için o konunun resmi konulsaydı daha iyi olurdu. Mesela kanama, kanama nasıl olur.

Gül. Her parçanın resmi olsaydı.

Zeki: Evet her parçanın resmi olsaydı daha iyi olurdu. Çünkü görerek daha iyi olur bence. Hem okuyosun hem görüyorsun orda nasıl olduğunu.

Gül. Yani her konuyu alana düşmedi diyosun resim.

Zeki: Benim konumda mesela bir tane resim vardı. Başka yoktu.

Gül. Birkaç tane olsa daha iyi olurdu diyosun.

Zeki: Daha ilgi çekerdik çünkü, daha öğrenci kendini verirdi ben öyle düşünüyorum.

Gül: Selim sen ne düşünüyorsun

Selim: Aklıma bişey gelmiyor.

Gül. Aklına bişey gelmiyor. Haydar.

Haydar: Hocam ben yani ilgili şeyleri, diyelim kanamayı nasıl durdurabiliriz. Resimle sadece göstersek. Fazla resim değil yani onu açıklayıcı şekilde. Kanama budur yani, açıklayıcı şekilde. Daha kısa ve daha anlamlı olmasını istedim. Öyleydi de zaten de. Kısa ve öz daha anlamlı.

Gül. Peki Muzaffer sen ne düşünüyorsun.

Muzaffer: Çok resim olsaydı yazıyı okumayıp resimlere bakardık. Öyle olsaydı iyi olurdu ama böyle de çok iyi.

Zeki: Resim olsaydı nasıl basınç yapacağını daha iyi göreceksin yani. Nasıl basınç yapacağını resimde daha iyi görebilirsin yani o şekilde.

Gül: Kaynaklar yeterlimiydi, değil miydi sence kaynaklar. Sadece kaynakları düşünerek.

Muzaffer: Kaynaklar iyiydi.

Gül: İyiydi diyorsunuz genelde, hangi açıdan iyiydi mesela.

Muzaffer: Konu açısından.

Gül: Konu açısından yani.

Gül. Cüneyt sen ne düşünüyorsun. İlgi çekicimiydi, hayır ilgimi çekmedi de diyebilirsin.

Cüneyt: Ne ilgi çekici ne de ilgi çekici değildi. Bu şekilde iyi.

Gül: O zaman teşekkür ediyorum. İkinci soruya geçeyim. Şimdi gruplar oluşturduunuz, grup eğitimiymi değil mi? Grupların oluşturulmasında sizce sorun var mıydı? Kim başlamak ister.

Haydar: Hocam grupların bazıları yaramazlık yapıyordu, şimdi grupları tam motivasyon yapamıyoruz hocam. Diyelim ben orda üç arkadaş çalışıyoruz. Diğerleri başka yerlere bakıyordu işte. Ben soru soruyorum, ee boşver ne yapacaksın falan. Hocamızda diyo geliyo, hoca iyi okuyun çocuklar falan, o gidiyo hemen sonra arkadan geliyorlar arkadan geliyo konuşuyorlar. Bazen yapıyoz, bazen yapmıyoz. Ama hocamız dikkatlice şey yapıyo yani, takip ediyo bizi.

Gül: O zaman bir sorun oldu diyosunuz dimi?

haydar. Sorun oldu.

Gül: Grup oluştururken vardı yani bi sorun.

Haydar: Evet vardı. Hocam diyelim ki bi de şey var. O beşli grupta oturuyoruz, arkadaşiler mesela kağıt atıyo onu atıyo, hocam çalışmıyoruz diyoruz. Hoca diyoki, gidiyo onu uyarıyo ama fayda etmiyor. Çalışıyoz yani sorun olmazsa, sesiz olursa.

Gül: Böyle yani.

Muzaffer: Dergiler, kağıt dağıtıyo çalışın diye onlar uçak yapıp atıyor.

Gül: Peki bunun grupların oluşturulmasıyla ilişkisi var mı sizce?

Haydar: Aslında gruplar çok iyi iyi de çalışmıyorlar. Tam kafalarını vermiyorlar, verseler bütün arkadaşlarım olacak bütün gruplar iyi olacak.

Zeki: Şöyle bişey var grup çalışmasında, bazı gruplar çalışıyor bazı gruplar çalışmıyor. Şimdi nasıl oluyor mesela birinci grupta, 2-3 kişi çalışıyorsa 3. grupta bir kişi çalışıyor. Çünkü o arkadaş onu etkiliyor ister istemez. İster istemez etkiliyo, ama şöyle bişey olsaydı, mesela benim düşüncem: okuyup okuduğumuzu hocamıza anlatsaydık daha güzel olurdu. Şimdi biz okuduğumuzu arkadaşlarımıza anlatıyoruz. Bazı arkadaşlarımızda diyo ki “Ya boşver diyo, biraz at diyo bişeyler, hoca görsün diyo, ondan sonra boşver diyelim diyo öyle. Mesela, hocamıza anlatsaydık daha iyi olurdu bence.

Gül: Ama buda grupta bir sorun değilmi. Grupların oluşturulmasında bir sorun olarak düşünülebilir.

Orhan: Fakat grup olmasa bile, sonuçta yaramaz öğrenciler var yani grup olmasa bile onlar kendi halinde yaramazlıklarını yapacaklar, heralde yaparlar.

Gül: Orhan, sence bu gruptan çok ordaki öğrencilerden mi kaynaklanıyor. Hani grup oluşturmak.

Orhan: Öğrencilerden kaynaklanıyor yani. Biz sınıfta da olsak uçak yapıp atarlar, işte kağıt yakarlar, falan öyle şeyler var. Ama bu grupla alakası yok, çalışan öğrenciler zaten bellidir, okurlar şeyaparlar, anlatırlar.

Gül: Peki senin direk grubun oluşturulmasıyla ilgili bulduğun bir sorun var mı? Grup oluştururken o aşamada, hani şöyle olsaydı daha iyi olurdu diyebileceğin bişey var mı?

Orhan: Şu an yok yani, zaten en iyi bu şekilde olabilirdi. Başka türlü olamaz.

Gül: Ferhat sen ne düşünüyorsun?

Ferhat: Mesela arkadaşlar, daha mesela grubu ayarlarken mesela şey oluyor, tartışma oluyor. Arkadaşlara veriyorum almıyorlar mesela başkan olarak. İstemiyorlar şunu verin bunu verin, tartışma çıkıyor.

Gül: Yani sorun vardı diyorsun grupların oluşturulmasında. Daha başka türlü yapılabilirdi. Peki Cüneyt, demin aslında birçok şey söyledin ama, hani o anda biraz uzak oldu veremedim, şimdi söyleyebilirsin.

Cüneyt: Unuttum.

Ali: Hocam gruplar hakkında değil de, şu yönden söylicem. Başta bişey var bilet veriliyor. Sinema olarak. Şimdi öğrenciler, benim görüşüm öğrenciler. Düşünüyo şimdi, sonuç onlara göre sinema bileti oluyor. Eğer şey, sinema bileti olduğu için, 40 kişi var illaki dört kişi beş kişi alacak, eğer onları herkes alsaydı. Başka bir çıkar, başka bir amaçla olacaktı ama bilet olduğu için öğrencilerin çalışma performansı mı yayılıyor.

Gül: Doğru bir nokta, ama onu en son tekrar sorucam. Çünkü burda adım adım gidersek karıştırmayız. Sen grupların oluşturulmasında bir sorun gördün mü?

Ali: Ben grupların oluşturulmasında bazı arkadaşlar var. Onlara hiç ne yaparsan durmuyor. İster istemez yanındaki arkadaş da rahatsız oluyor. Onları belirleyip böyle daha güzel bir grup çıkabilir. Ama tabi ki öyle de olmaz.

Gül: Çok kolay yok yani bu işin.

Süleyman: Şimdi farklı sistem de bir ders yapıldı değil mi? Grup oluşturuldu ve grup dersi yapıldı. Dersin bu şekilde işlenmesinin size bir faydası yararı oldu mu?

Ferhat: Nasıl?

Süleyman: Dersin bu şekilde işlenmesi, farklı yapıldı bir grup çalışması yapıldı. Size bir faydası yada yararı oldu mu?

Ferhat: Tabi ister istemez oluyor. Çünkü bu grup çalışması olduğu için, bazı arkadaşlar çalışıyor, bazı arkadaşlar çalışmadığı için oluyo.

Zeki: Çalışan arkadaşlar mesela çalışıyor, oda ona özen gösteriyo, çalışalım diyo, zaten konuyu okuduğun zaman bazı şeyler kafana takılıyor. Mesela, kanamalardan bahsediyorum. Atardamar kanadığı zaman ne yapılır? Diyo hemen düşünüyö bizim işyerinde kanama olduğu zaman ben ne yaparım diyor. Hemen okuyo onu iyice kafasına yerleştirmeye çalışıyor, beynine yerleştirmeye çalışıyor. Onu ezberinde tutuyor. Bazı şeyler böyle geliyor.

Süleyman: Biz burda aslında daha çok teknikle ilgili, ilişkin konuşuyoruz. Yani farklı bir öğretme tekniği kullandı. Onun için değerlendirirken, hani tekniği ön plana alırsak daha iyi olur. Peki böyle bir ders işleyişi diğer derslerle kıyasladığınızda öğrenmeniz açısından size ne sağladı? Bu biçimde dersin verilmesi, diğer derslerden daha farklı

sistemde dersler görüyorsunuz. Öğrenmeniz açısından size ne sağladı mesela? Fikri olan var mı bu konuda?

Orhan: Mesela kanamalarda filan ne yapmamızı öğrendik işte öğretti. Mesela bir yerimiz kanayınca ne yapmamız gerekiyor.

Süleyman: Yani bi şekilde etkiledi aslında.

Orhan: Evet. Burun kanamasında mesela biz kanayınca kafamızı yukarı kaldırıyorduk biraz. Duruyor duruyor kesiliyordu. Şimdi ama az bişey. Mesela ucundan tutabiliriz. Onları öğrendik işte.

Süleyman: Peki dersin bu şekilde işleyişiyle ilişkin bişey mi bu. İlgili bişey mi? Yani bu şekilde işlenmesi, diğer derleri düşündüğünde bana bir yararı oldu diyebiliyor muyuz? Ya da yok hayır olmadı. Hertürlü şekilde söyleyebiliriz.

Orhan: Evet faydası oldu. Mesela bişeyler öğrenmiş olduk kanamalarda, iç kanamalarda, kafamıza mesela daha uygun .

Süleyman: Başka bu konuda fikri olan var mı?

Ali: Grupça çalışmayı öğrendik.

Gül: Grupça çalışmayı? Bu çok önemli.

Ali: Daha doğrusu birbirimize anlatmayı öğrendik. Yani öğrendiğimiz şeyi arkadaşlarımıza da aktarıp, ayrı ayrı konulara ayrıldığı için. O şekilde çalışmayı. Sonra, bu dersle öbür dersler arasındaki fark ta: biz bu dersleri nerdeyse hergün canlı canlı yaşıyoruz. Öbür dersler ne kadar teknik meslek açısından olsa da bu dersler biraz daha ayrı özelliği var.

Süleyman: Peki öğrenmeni kolaylaştırdı mı Ali? Hani bu şekilde işlemek. Öğrenmeni etkiledi mi pozitif anlamda. Kolaylaştırdı mı, yoksa hayır ben daha çok zorlandım, böyle öğrenemedim de diyebilirsin.

Ali: Tabi bu sistem, biraz daha öbür ders çalışma sistemine göre kendimiz çabalayıp uğraşmamız lazım. Tabi böyle bir konuda bize ne bileyim zamanda fazla kendimiz öğreneceğimiz kadar zamanda fazla veriyor. Bence böyle daha bi güzel bir sistem. Mesela ben iki sayfalık yer ayırdı ben bunu hoca, öğretmenimiz öğretme sisteminde söyleseydi. Ben bunu isteseydim ezbere okuyup geçerdim. Ama kendim başka bir açıdan da öğrendim

Süleyman: Dolayısıyla öğrenmemi diyorsun aslında olumlu etkiledi.

Ali: Tabi kendim nasıl anlayacağımı daha iyi anladım yani.

Süleyman: Başka bu konuda fikri olan var mı arkadaşlar farklı fikirlere ihtiyacım var. Ne düşünüyorsunuz zeki.

Zeki: Ne düşünüyorum.

Süleyman: Bir sorun yok diyosun.

Haydar: Tek tek yani herkes tek böyle diyelim şimdi bilet dağıtılacak sinema biletleri hani en iyi şeye gruba. İşte öyle değil de herkes tek olsaydı, bu grupla daha iyi çalışsaydı, işte kalkıp ben anlatırım falan, herkesi böyle sırayla kaldıracaktı. Anlatım şeklini işte biçimini, anlamış mı kavramış mı, işte olmuş mu diye bakacaktı. Ondan sonra not, bunları yazılı biçimde yapacaktı , test, bakalım en yüksek puanı kim alıyorsa ona verecekti bence. Belki grupta daha iyiydi bilmiyorum ama, daha iyi çalışırız. Arkadaşlar birbirine uyum sağlar. Onu bilmedin mi diğeri arkasını döner, bu nasıldı böyle bana anlatır mısın derdi. Belki de o öyledir. Hoca o şeyden sormuştu işte. O bilmezse ona sorsun, o bilmezse ona sorsun.

Süleyman: Peki sana hemen sormak istiyorum Ali'ye sorduğum soruyu. Bu şekilde dersin yapılması senin öğrenmeni kolaylaştırdı mı? Yoksa hayır değil mi? Öğrenmen açısından sadece.

Haydar: Her iki tarafta da öğreniyorum aslında ama grupça çalışınca daha iyi oluyor. Düşündüm demin cevap vermek istemedim de. Düşünüm dedim biraz belki ikileme olur. Grupla çalışmak daha iyi olduğunu söylüyorum ama tek tek çalışmak bence öyle. Benim kanaatimce öyleydi. Grupla çalışınca arkadaşlara da soruyorum. Ben söylüyorum işte, Cüneyt arkadaşıma kanama nasıl oldu işte, sen nasıl yaparsın falan. Ben şuan şu konuyu bilmiyorum der. Oda bana anlatır işte şöyle şöyle yaparsın. Bende onu kavramaya çalışırım, anlatımlı şekilde gösterdiği için. Böyle grup çalışması daha süper olur. Bir de hocamızda bize zaten gösteriyor. Böyle böyle yapacaksınız. Çağırırız hocam şu nasıl olacak şöyle. Bu kanamayı nasıl durdurabiliriz. Hoca hemen gösterir bi şekilde zaten, bazı aletler falan getirmiş. Gösteriyo işte böyle yapacaksın, bunu böyle yapacaksın. Uygulamayı da bize gösterirsiniz zaten.

Süleyman. Peki öğrenmen kolay oldu mu diğer derslere göre.

Haydar: Kolay oldu. Çünkü daha önceden fazla bilmiyodum. Diyelim, kalbe nasıl masaj yapılacağını bilmiyordum. Daha önce söyledim. Bilmiyodum şimdi daha net anlayabiliyorum. Şimdi getirse biri şöyle kan yani.

Süleyman. Yapabilirim diyosun öğrendim bu işi. Cüneyt ne düşünüyorsun? Dersi bu şekilde işlenmek senin öğrenmeni kolaylaştırdı mı? Yoksa yo hayır bende bi etkisi olmadı mı? Ne düşünüyor sun? Çok zor bi soru değil mi?

Cüneyt: Bi daha soruyu?

Süleyman: Dersi bu şekilde yapmak, hani çok farklı işledi dersi. Grup oluşturdu, işte ondan sonra birbirinize anlattınız. Bu şekilde yapmak senin öğrenmene pozitif etkisi mi oldu? Olumlu etkisi mi oldu? Öğrenmen açısından: hani ben böyle daha kolay öğrendim.

Cüneyt: Böyle daha kolay öğrendik yani.

Süleyman: Neden peki?

Cüneyt: Hem göstererek, göstererek yapıyo.

Süleyman: Gösterdiği için?

Cüneyt: Evet. Göstererek yapıyo. Hatta anlatarak yani. Bi konuyu anlayana kadar anlatıyo mesela. Bi arkadaşımız soruyor ben anlayamadım hocam diye bi daha anlatıyor. Böyle daha kolay oluyor bence.

Süleyman: Zeki senin bu konuda fikrin var mı? Öğrenmen açısından kolaylaştırdı mı?

Zeki: Öğrenmem açısından bence daha iyiydi böyle grup çalışması çünkü, haydar arkadaşımın dediği gibi, bilmediğin bişey olduğu zaman arkadaşına sorabilirsin. Çünkü grup çalışmasının bu avantajı var zaten.

Süleyman: Çok doğru.

Zeki. Hocamız, zaten bazı şeyler gösterdi bize. Dedi işte bunları anlatın falan. Ondan sonra bize kağıt verdi okuyalım diye. Bence böyle daha güzel oldu yani.

Gül: Aslında çok önemli şeyler söylüyorsunuz. Tabi siz araştırmanın planlayan konumunda olmadığınız için bilemeyebilirsiniz ama çok önemli şeyler söylüyorsunuz. Böyle bir öğrenme tekniği yapılmalı mı , yapılmamalı mı nasıl geliştirilmeli. Bunu en iyi siz yaşadınız ve gördünüz. Onun için hakaten görüşlerinize çok ihtiyacımız var olur mu? Yani bunu çok önemsiyoruz. Başka Orhan.

Orhan: Grup çalışması iyi oldu. Arkadaşlarımızın açısından bizim açımızdan olsun. Tabi yaramaz öğrenciler biraz şeyaptılar etkileri bunu. Ama sınıfta olsaydık daha beter olabilirdi. Çünkü yanındaki kişiye soramazsın, yani dersin nasıl oluyodu şu falan der “banane git kendin bul” der. Geçer gider ama grup çalışması olduğunda zaten kendi grubumuz, her grup birinci olunca verecekler. Dayanışma olarak, şu nasıl oluyodu falan

diye sorsan, karşıdaki gösterir bu şöyle oluyodu falan. Bence grup çalışması daha iyi oldu yani.

Gül: O zaman dedin ki sen doğru, yaramaz öğrenciler işi bazen zorlaştırıyorlar. O zaman gruptaki insanlar da çok önemli değil mi? O zaman böyle bir öğrenmede gruptaki insanlarda çok önemli.

Ali: Bilmediğı şeyi hiç yoktan düşünüyö, acaba ben de öğrensem. Bir çekişme geçiyor arasında. Bu ona biraz daha bilgi kazandırmaya çalışıyor ya da ne bileyim biraz daha adam etmeye başlıyor yavaş yavaş.

Gül: Bazılarını itiyö yani değil mi? İtiyö bazılarını.

Haydar: Konular bazı arkadaşları çekiyor. Ne kadar ilgisi olmasa da çekiyö. İster istemez çekiyö konular. Böyle daha güzel.

Gül: Peki şimdi başka sorum da şu: Bu konuyu yani kanamalar ve ilkyardım konusunu öğrendiğınızı düşünüyor musunuz? Sizi sıkabilirim ama bunları almak zorundayım olur mu arkadaşlar. Düşünüyor musunuz bu konuyu. Biz bu konuyu öğrendik. Yada hayır ben şöyle öğrendim öğrenemedim. Bu konuda ne düşünüyorsunuz?

Zeki: Biz hiç bilmiyoduk kanama, hiç bilgimiz yoktu ama bunları okuduk. Kendimize biraz daha güven geldi. Kendimiz nasıl yapıcağımızı, nasıl kontrol edeceğimizi öğrendik. Hastaneye gitmeden önce ilk müdehaleyi biz yapmalıyız mesela. Bunları öğrendik, hiç bilmiyoduk. Hiç bişey bilmiyoduk.

Gül: O zaman ben bu konuyu öğrendim diyebilir misin? Genel olarak belki de yüzde yüz olmasa bile ama.

Zeki: Ben tam öğrendim demeyim de. Kendimize bir güven geldi. Birtakım şeyler öğrendik yani.

Gül: Başka bu konuda, ben bu konuyu öğrendim yada öğrenmedim diyen. Selim sen ne düşünüyorsun.

Selim: Öğrendim de az öğrendim. Çünkü grupta yandaki çocuk konuşuyo, yandakinden rahatsızlanıyo. O nedenle anlayamıyöz.

Gül: Dağılıyosun? Konuşulmasaydı daha iyi öğrenir miydin?

Selim: Öğrenirdim.

Başka: Başka ben bu konuyu öğrendim yada öğrenmedim.

Haydar: Öğrendik te. Hoca biraz daha disiplinli davranırsa, bağırıp çağırırsa belki iyi olurdu. Belki ona alışmışız yani. Diyoki bu hoca bişey demez işte sus der biz yine devam ederiz nede olsa falan diyorlar.

Gül: Aslında hocaya gelicem. Öğreticide önemli değil mi? Onlara da gelicem.

Haydar: Hem sevicek hem dövecek yani. Bu doğal yani her yerde böyle, annemiz babamızda hem sever hem döver.

Gül: Peki başka bu konuda fikri olan var mı? Ben bu konuyu öğrendim ya da öğrenmedim.

Ali: Bu konunun en çok bana yararı oldu. Ben geçmişte bir kaza yapmışım avucumda. O kazadan sonraki müdahaleler arabanın içinde evde yaptığım müdahalelerle konunun anlattığı müdahalelerin hiçbirisi tutmuyordu birbirini. Çünkü bilmiyodum bu için bilincine varmamıştım. Ondan sonra teknik olarak okuduktan sonra zaten bu konuları. Baya bi fark, bize sanki bir tokat atmışçasına şey oldu. Buda güzel oldu tabi.

Gül: Yani öğrendim diyosun?

Ali: Öğrendim evet.

Gül: Peki sana hemen bişey sorayım Ali. Bu bilgileri öğrendiğin bilgileri. Hayatında bundan sonra bu konuda uygulayabilir misin? Böyle bişey hissediyor musun sence?

Ali: İnaniyorum buna. Hissediyorum yani. Çünkü bu konunun kanamalarda da olsun, ilk müdahale hiç yoktan. İlk başta o aklıma geleceğine inanıyorum.

Gül: Yani uygulayabilirim diyorsun. Orhan sen ne düşünüyorsun? Kendi hayatında bu bilgiyi kullanabilir misin?

Orhan: Evet kullanabilirim. Benim de işte karnımda bir yara vardı, sobada yanmıştı. İşte biz bilmiyoduk o zamanlar biraz ufaktık yaşımıza göre. İşte sadece salça falan sürüyoduk. Aslında bir gereği yok. İlk müdahaleyi yapmayı daha iyi öğrendik yani. Bizim açımızdan daha iyi oldu. Bizim de çoluk çocuğumuz olur. Daha bu bilgiler aklımızda yine kalır bizim. Bizde ilk müdahaleyi nasıl yapacağımızı daha iyi biliriz. Bunu düşünüyorum.

Gül: Genel olarak sorun yok diyosun benim açımdan uygulayabilirim. Ferhat.

Ferhat: Mesela felç geçiren bir insanı nasıl yatırmamızı öğrendik. Hangi tarafa yatırmamızı öğrendik mesela. Mesela sağ taraf, sağ taraf sağ taraf olduysa sağ tarafa yatırabiliriz. Mesela kulak yolu kanaması, mesela temiz bir bez koyabiliriz kulağımızın yanına elimizle tutabiliriz. Hangi taraf kanadıysa o tarafa yatırırız yavaş yavaş.

Gül: O zaman ben öğrendim diyosun. Peki uygulayabilir misin, aynen ben yarın Allah korusun bişey oldu yapabilir misin.

Ferhat: Evet yaparım çünkü kendime güveniyorum. Mesela o konular benim olduğu için çalıştım biraz da.

Gül: Başka ben hayatımda. Cüneyt.

Cüneyt: Ben bişey söylemek istiyorum. Benim parmağıma kaynar su dökülmüştü. O zamanda bu bilgiyi almamıştım. Diş macunu sürmüştüm. Hastaneye gittik hastanede bağırdı doktor. Doktor bana kızdı siz ne yapıyorsunuz falan diye. Böyle yapılmaz, bir daha yapmayın dedi. İşte öyle.

Gül: Biz farklı biliyoduk.

Cüneyt: Biz farklı biliyoduk. Acısı geçecek diyoduk ama. Daha da çok acıyodu, yanıyodu böyle cayır cayır.

Gül: Sonuçta öğrendim diyosun burdan.

Cüneyt: Şu anda bu konuyla ilgili, bu konuda insanın kendine güveni olması lazım. Güven olması lazım güven olmadan zaten bu.

Gül: Yani bilginin dışında insan öğrenebilir ama. Hani kişisel olarak güven duymak ta gerekiyor.

Cüneyt. Evet güven duymak.

Gül: Kişi kendiside önemli.

Cüneyt: bazıları yolda yerde yatan birisini görüyor. Ne olduğuna bakmadan gidiyor mesela. Böyle kendine güvencininde olması lazım.

Gül: Evet o boyutu da var bazen bilgiyi uygulayamıyabiliyor insan. Peki canım söyle.

zeki: İlkyardım konusunu almadan önce ben ufaktım o zaman burnumu cam kesmişti. O zamanları, benim tabiki kanamıştı. Hemen burnumu kan aktığı için suyla yıkamıştım. Ondan sonra direk hastaneye gittik. Doktor bana dedi ne yaptın dedi. Kesildi. Ne yaptın dedi. Ben dedim suyla yıkadım dedim. Suyla yıkayacağına dedi bari temiz bir bez alsaydın dedi, burnuna koyabilirdin. Ben biraz daha geç gitseydim benim burnumdaki şu et parçacığı tutmayabilirdi yani.

Gül: Evet o kadar önemli.

zeki: Evet önemliydi. Ama şimdi bu bilgileri aldıktan sonra şimdi düşünüyorum da. Ah keşke öyle yapmasaydım da bir temiz bez alsaydım burnuma koysaydım daha iyi olurdu.

Gül: İşime yarar diyosun bu bilgiler.

Zeki: ileriki zamanlarda, işimize yarıyo yani. bu bilgilerin yarıyacağına inanıyorum.

Gül: Peki arkadaşlar siz kanamalarda ilkyardım konusunu gördünüz. Konunun sizin için yararlı olduğuna inanıyormusunuz?

Muzaffer: Hayatımızda gereken bişey.

Gül: Güzeldi diyosun. Neden güzeldi sence? Senin açından hiç düzgün cümle kurmak zorunda değilsin. Ne hissediyosun?

Muzaffer: güzeldi.

Gül: Peki sen ne düşünüyorsun. Bu konular nasıldı?

Haydar: Belki bu konuları burda görmeseydik. Zaten yaşımızda büyüyo işyerinde falan göremezdik. Okulu da bırakmışız.

Cüneyt: Keşke bırakmasaydık.

Haydar: Bence bunun yapısı çok iyi bişey. Yapılan insanlarda çok güzel şey düşünmüştür. Buna inanıyorum. Güzel şey düşünmüş yani .bunlar yapılmasaydı?. Dedğim gibi çok şey yanlış şeyler yapılabilirdi.

Gül: Bu konu iyiydi diyosun?

Haydar: Bu konu iyiydi, çok iyiydi yani.

Gül: Şu açıdan çok iyiydi diyebileceğin bir neden var mı? Şu nedenle çok iyiydi.

Haydar: Öğrenmemiz açısından, öğrenmemiz açısından çok iyiydi.

Ali: Sağlık açısından

Haydar: Evet doğru söylüyo arkadaşımız evet sağlığımız açısından.

Gül: Ali sağlığını düşünüyo.

Haydar: Bişeyleri bilmek iyi bişey yani bunları da bilmek. Güzel bişey öğrenmek işte sağlığımız açısıyla olsun, başka insanların sağlığı açısından olsun. Kendimizi düşündüğümüz içinde başkalarını düşünmek içinde yani ilkyardım.

Gül: Peki bu konular nasıldı sence? Ferhat

Ferhat: İşyerinde çalışıyoruz şimdi. Akşam oldu eve gidecez mesela bir abi yatmış oraya upuzun. Kimse yok, gören geçiyor hiç bakmıyor ne oldu diye.

Gül. Şehirler kalabalık.

Ferhat: Biz koştuk, patron kolonya getir dedi. Burnuna biraz koklattık. Adamı kaldırdık o şekilde biz onları yaptık o şekilde. Ondan sonra biraz para verdi patron hastaneye git diye. Bunları öğrenmeseydik hiçbirşey yapamazdık bunları öğrendik. Bilgilerimiz oldu mesela, uygununu öğrendik. Mesela turnike nasıl yapılır. Ne yapmamız gerekir onları bilmiyorduk. Onları öğrendik bizim için iyi oldu.

Gül: Sence Orhan bu konu nasıldı?

Orhan: Güzeldi mesela başka insanların hayatını kurtarmak. Sağlığı açısından daha iyi şeyler yapabilmek güzel bende baya bişey öğrendim.

Gül: Teşekkür ediyorum sen ne düşünüyorsun Ali?

Ali: Konu açısından ilk başta, iç organlarımızı yani daha doğrusu, bize organlardan kanamalardan işte kılcaldamarlar o açıdan iyiydi. Hiç yoktan öğrendik yani, hangi damarın nerde olduğunu. Sonra..

Gül: Peki sana bişey sorucam. Uyum sağlamak açısından kolaylık çektin mi bu konulara.

Zeki: Bu konuları aslında çoğu insanın görmesi lazım çoğu insanın aslında bütün insanların görmesi lazım. Çünkü bizim ülkemiz çok meraklı bi insan. Biz çok meraklı bi insanız. Bişey olduğu zaman, bi insanın hemen başına geçeriz. O insanı öldürebilirsinde yaşatabilirsinde, o yüzden bu teknikleri çoğu insanın görmesini istiyorum yani.

Gül: Sen uyum sağlamakta zorlandın mı bu konulara. Zorlandınız mı?

Zeki: İlk başlarken tabi ki, şöyle bişey oldu. Düşündük tabi ilk başta insan tabi ki okurken düşünüyor. Hayatını göz önünde bulunduruyor. Sonra okuyo okuyo okuyo. Ya diyo bunlar diyo olucak şeyler diyo. Günlük hayatımızda olucak şeyler. Ama başka şeyler yazsaydı. Fazla ilgimizi çekmeyecekti. Ama ilk yardım olarak ilgimizi çekiyor. İster istemez. Mesela. Bi insan beyin kanamsı geçirdiği zaman nelerden geçirdiğini biliyoruz. Sonuçta hangi renge girdiğini falan. Bilmem neler olduğunu öğrendik.

Gül: Peki sen bu konularda zorlandın mı zorlanmadın mı?

zeki: İlk başlarda tabi ki insanlar tabi ki zorlanır. Ama iyice okuduktan sonra iyice kendini verdikten sonra çok iyi oluyo bence. Peki cüneyt sen ne düşünüyorsun? Bu konularda zorlandın mı zorlanmadın mı?

Cüneyt: İlk başlarda, tabi ki ilk geldiğimizde biraz zorlanmıştık tabi ki. Bilmediğimiz için sonradan aklımıza beynimizin içine kazıyınca, öyle kaldı çok iyi oldu yani.

Gül: Sen ne düşünüyorsun bu konuyla ilgili Ali?

Ali: Bu konuyu ilk başta satırları okurken cümleleri. Başımdan geçen daha önceki olayı karşılaştırarak, çok güzel bi pozisyon ortaya çıktı mesela. Ben daha önceki yaşadığım olayların ki Türkiyemiz'de genel olarak zaten bilgilerde de diyo teknik bilgiler de de diyo. Kazalarda ölüm ilkyardım yapılamadan daha fazla oluyo ölenlerin sayısı işte bu bize büyük bi. Teknik o yönden çok iyi.

Gül: Sen zorlandı mı?

Ali: Zorlanmadım.

Gül: Peki karmaşık mıydı sence?

Ali: Yok. Gayet iyiydi.

Gül: Basit falan oldu diyosun anlayabildim?

Ali: Anlayabiliyorum, aslında okuyan arkadaşlarımız. Gerçekten anlamak isteyen arkadaşlarımız, çok rahat anlardı? Yalnız kafasını başka yer takan arkadaşlarımız.

Gül: Peki sen ne düşünüyorsun Selim?

Selim: Şimdi ilk başta çok kolaydı. Çünkü, turnike yaptık sonra zorlandık.

Gül: Sen başta kolay buldum diyosun ama sonra zorlandım diyosun? Peki sence karışık mıydı, karmaşık mıydı bu konu.

Selim: Karışık değildi?

Gül: Anlayabildin yani. Peki sen ne düşünüyorsun zorlandın mı Muzaffer?

Muzaffer: Derste önce kağıtları, ezberleyemem ben bu konuyu. Sonra okuyunca kolay olduğunu anladım.

Gül: Peki karışık mıydı değil miydi sen kendin düşün sadece? Hiç arkadaşlarının düşüncelerini düşünme? Sence bu bence karışık ya da değildi söyleyeceğin bir şey var mı?

Muzaffer: Fazla bi karışık değildi.

Gül: Haydar sen ne düşünüyorsun? Zorluk çektin mi bu konularda?

Haydar: Aslında hiç zorluk çekmedim, belki arkadaşlar zorluk çekmişlerdir. Belki ben hayatta daha çok gördüm. Belki hiç görmedim ama. Gördüğüm şeyler var görmediğim şeyler var. Bazı konularda zorlandım. Bazı konularda çok yararlı oldu, bazı konularda bilgim vardı? Yani yanıklarda falan.

Gül: Karışık geldi mi sana.

Haydar: Yo karışık değil aslında düzgün. Gelişi düzgündü ama sonradan işte kağıtlar bakıyorum o onu tutmuyor. Hangisini yapacağımı bilemedim hocam. Bide iki konu alınca o konuyu böyle böyle yapıcım. Bu konuyu nasıl yapıcım şimdi. Onu düşünüyorum birazda zorlanıyorum.

Gül: Peki canım sen bundan sonra bu bilgileri hayatında kullanabilir misin? Bir yakınının, işte bir arkadaşının ne bileyim ilerde çocuğunun. Uygulayabilir misin bu bilgileri.

Zeki: Şimdi mesela evde tabi ki annemiz olsun, şeyimiz olsun, babamız olsun. Yaşlı insanlar tabi ki ister istemez, tansiyon oluyo falan oluyo, bu bilgiyi aldıktan sonra geçen hafta. Benim yengemin tansiyonu düşmüştü, hemen kendime müdehale ettirmeye çalışıyorum biliyomusun. Ne yapayım ya ne edeyim, hemen okuduklarım aklıma geliyo. Ne yapayım işte şunu yapayım bunu yapayım. Kendine bir güven geliyo insanın. Ama

bunları okumadan önce hiç bişey yapamazsın. Elinden bişey gelmez. Yine insana güven geliyo yani. Ben yapabilirim diye.

Gül: Selim sen ne düşünüyorsun bu bilgileri kullanabilirmiyim yada ben kullanamam da diyebilirsin.

Selim: kullanabilirim

Gül: Kullanabilirim diyosun.

Selim: Evet büyük kanamalarda, turnike yapmayı. Benim konum turnikeydi. Mesela büyük kanamada bir bez parçasını sararak sıkıca kanamayı durdurabiliriz. Böyle kalemle sıkarak çevirerek. Arada bir gevşeterek .

Gül: Uygulayabilir misin?

Selim: Evet

Gül: Genelde ben bunu yaparım diyosun. Biraz, çalışırım uygulamaya.

Selim: bu konuyu iyi anlarsak kendimizi biraz daha güveniriz. Yüzde yüz olmasa bile konuyu iyi anladıktan sonra, insanın güveni daha çok geliyor.

Gül: Tabi hakaten. Bilmeynen, anlamaynan, güven kendiliğinden gelen bişey değil aslında. Tamamen hayatın içinde öğrendiğiniz şeylerle bağlantılı. Çok doğru. Haydar sen ne düşünüyorsun.

Haydar: Bence de ben kendime güvenirim, yaparım. Ben ilerde evlencem, çocuğum olacak çay içiyolar misafirlerle falan. Munzur çocuk işte hemen gider çayı döker elini yakar. Hemen o anda ilk müdahaleyi yaparım. Ondan sonra hemen hastaneye. Ondan sonra acil serviste ilk yardımını da onlar yapar. İlk önce ben yaparım şu şu.

Gül: o çok önemli. İlk müdahale hakaten çok önemli.

Haydar: Bunları gördük, bunları da yapacağımıza inanıyorum yani. Görmeseydik bişey yapamazdık. çünkü, yanlış bişey yapardık, sıcak su döküldü mesela. Bişey yaptığımız zaman ilerki zamanlarda mesela o çocuğun cildinde herhangi bir yanık izi olabilirdi. Ama doğru bişey yapsak. Öğrenmişiz şimdi. Bişey yapsak o çocuğun cildinde bişey olmaz yani. Her şeyin başı öğrenmek yani. Buna inanırım.

Gül: Size göre uygulanan teknik nasıldı?

Orhan: Grup çalışması olarak iyiydi.

Gül: Zeki sen ne düşünüyorsun?

Zeki: Grup çalışması iyiydi hocam ama dediğimiz gibi tabiki bazı etkinlikler oldu. Bilmediğimiz konular vardı bunları öğrendik. Güzeldi ama tabiki bir kargaşa oldu. Çünkü tam uyum sağlayamadık. Böyle düşünüyorum.

Gül: Peki başlangıçta sana karmaşık geldi mi bunlar. Uygulanış şekliyle sorun yaşadın mı ilk başta?

Zeki: Tabi konularda biraz zorlandım. Çünkü görmediğimiz bir konulardı. Konu değil de daha çok teknik olarak.

Gül. Sen okudun başkasına anlattın, üzerinde tartıştınız belli bir sıra vardı. Normal diğer dersler gibi değildi. Diğer derslerde hocanız anlatıyo siz dinliyorsunuz, katılım oluyor. Bu şekilde. Bu biraz daha farklı, grup çalışması oldu. İlk başta sana karmaşık geldi mi bu süreçleri anlamakta zorlandın mı mesela.

Zeki: Evet hocam. Yani kargaşa oldu. Ben kendi adıma konuşuyorum. Oldu çünkü, görmediğim bir konulardı, görmediğim konular insana zor gelir tabiki, ister istemez zor gelir. Ama okuduktan sonra, baktım ilgi çekiyo ilgi çekmeye başlarken ben biraz daha okudum. İşte arkadaşlarıma anlattım. Anlatırken de sevindim, baktım güncel hayatımızda bize, yarayacak şeyler dedim, kendi kendime biraz daha ilgileneyim biraz daha okuyayım, hoşuma gitti.

Gül: Tekniğin işleyişi nasıldı? Diğer dersle bu şekilde işlense hoşuna gidermiydi? Diğer hocalarınızda bu şekilde ders anlatsa mesela.

Zeki: Evet olur bu teknik olur. ,

Gül: Selim sen ne düşünüyorsun?

Selim: Bu şeylerin yararı bize çok oldu. Bilmediğimiz konuları öğrendik. Baştan anlamadık sonradan alışmaya başladık.

Gül: Konular değil de teknik üzerine?

Selim. Teknik olarak güzeldi çok şey öğrendik. Diğer tekniklere göre daha iyiydi. Çünkü beyni daha yansıtıcı olduğu için, kendin okuyosun kendin öğreniyosun.

Gül: Haydar sen ne düşünüyorsun?

Haydar: Hocam teknik amaçlarına baktığımızda amaçları çok iyi. Bilmiyorum ama nasıl söyleyeyim öğrenim bakımından,

Gül. Bu tekniğe uyum sağlamakta zorlandın mı mesela? Diğer tekniklerde hoca anlatıyordu siz dinliyodunuz.

Haydar: Ben okudum ben anlattım. Şimdi verilen konular vardı biz okuduk, anladıklarımızı arkadaşlarımızla paylaştık. Onlarda bize kendilerinkini. Herkes kendi konusunu, onların konusunu anlamaya çalıştık. Kavrama açısından çok iyiydi.

Gül. Uyum sağlama açısından sorun yaşadın mı?

Haydar: Evet hocam biraz zorlandım. Önceden hoca anlatıyordu biz dinleyip öyle anlayıp öyle söylemeye çalışıyoruz. Şimdi biz okuyoruz. Kendimiz daha iyi anlıyoruz.

Gül. Muzaffer sen ne düşünüyorsun?

Muzaffer: Teknik çok iyiydi.

Gül. Peki ilk başta tekniği anlamakta zorlandın mı?

Muzaffer: Kolay anladım fazla zorlanmadım.

Gül. Cüneyt sen ne düşünüyorsun?

Cüneyt: Zeki arkadaşımızın dediği gibi daha önceden okulda verdikleri daha şeydi yani. Okuldayken hocalar anlatıyo biz dinliyoduk öyle öğrenmeye çalışıyoduk. Ama burda teknik olarak hem öğretmen gösteriyor, hem biz alıştırma yaparak, hem de arkadaşlarla tartışarak konuşarak öğreniyoruz. Hem böyle daha kolay öğreniyoruz.

Zeki. Hocadan hocaya fark var. Bazı hoca anlatmak istese bir yere kadar olabilir. Ama kendimiz okuduğumuz için, kendimiz anlattığımız için bize daha hoş gelir, daha güzel oluyor. Çünkü, ilgi çekiyor yani. Hoca anlattığı zaman bir süre sonra sıkılıyosun, ama kendin okuduktan sonra, kendin anlattıktan sonra, ilgi çekiyo bu konular bana yarayacak diyosun. Yani kendi emeğinin karşılığını kendin alıyosun.

Gül. Bir ders süresince motivasyon tammıydı. Bir ders 80 dakika sürüyo biliyosun. Yani uyanık kalabildin mi 80 dakika süresince. Diğer derslerde diyosun hemen sıkılıyorum. Bu ders biraz daha heyecanlıydı, zevkliydi diyosun.

Zeki: Çünkü kendim çabaladığım için, zamanın nasıl geçtiğini bile anlamadım yani, açık açık söylemek gerekirse. Ama başka hocalar, anlattığı zaman şu saat geçmiyor bu saat geçmiyor. Dediğim gibi, kendimiz çalıştığımız zaman, kendimizi odakladığımız zaman herşey daha iyi, daha güzel oluyor. Çünkü kendin okuyosun, kendin anlıyosun. Bir bahanede bulamazsın, hoca anlatamıyo ben bunu anlayamadım. Ama yine kendin okuyosun kendin anlıyosun.

Gül. Orhan senin başka söylemek istediğin var mıydı?

Orhan: İşte arkadaşlarımızın da dediği gibi grup çalışması olarak iyi oldu, iyi oldu grup çalışması. Öğretmenlerimiz işte anlatıp geçiyodu, sıkılıyoduk açıkçası. Böyle grup çalışması olunca kendimiz okuyunca konuları, daha zevkli olmaya başladı. Grup çalışması olarak birbirimize anlatmamızda iyi oldu.

Gül: Peki ilk başta uyum sağlamakta zorlandın mı?

Orhan: Şimdi tabi ilk başlarda, biraz insan etkileniyo da ondan sonra konular zevkli gelmeye başlayınca iyi oldu.

Gül. Biliyosunuz çalışma biraz karıştı uyum sağlamakta zorlandın mı?

Orhan. Ben mesela fazla zorlanmadım yani. Alistım yani.

Zeki: Hocam mesela biz seminere geldiğimiz zaman, ben dedim bu hoca kesin anlatacak dedim, diğer hocalar gibi anlatacak dedim. Ama öğretmenizim öyle yapmadı, öğretmenimiz dedi ki kendiniz okuyup kendiniz çalışıp arkadaşlarınızı anlatın. Buda yani, öğrencinin kendini belirtmesi, çalışkan öğrenci tembel öğrenci, her zaman kendini gösterir. Birisine bahane aramaz. Ama böyle, yapılması öğrenciler için iyi olur, öğretmen içinde iyi olur. Neden dersiniz hocam, kendiniz anlattığınız zaman bazen öğrenci konuştuğu zaman, sinirleniyorsunuz, yani konu dağılıyo. O konu dağılıyo. Ama öğrenci kendi okuduğu zaman kendi anlattığı zaman, konu dağılmıyor. Çünkü kendi okuyor içinden arkadaşına anlatıyor. Bir grup çalışması bu grup çalışması olmaktan çok iyi.

Cüneyt: Çok kişi olduğu zaman da kimseye sıra gelmez yani, mesela geçen seminerde. Hoca anlatıyordu burda herkes konuşuyordu. Hocada bağırıyordu.

Gül: Arkadaşlarınızla işbirliği içinde çalışmanızın. Bu yöntemde böyle bişey vardı. Bir arada çalıştınız. Üzerinizde bi etkisi oldu mu nasıl bi etkisi oldu. Kim konuşmak ister çünkü bir arada çalıştınız. Böyle işbirliği, sizin aranızdaki arkadaşlığa bir etkisi oldu mu? Kim konuşmak ister. Ali.

Ali: İlk başta biz birbirimize uyum sağlayamıyorduk. Tabi arkadaşlarımızın kişilik açısından oluyodu. Ses çıkarıyorlar uyum sağlayamıyorduk. Artı biz kendi konsantrasyonumuzu ayarlayamıyorduk çünkü, bize izin verilemiyordu seslerden dolayı. Ama evde okuduğumuz zaman teknik açısından da her açıdan çok rahat. Çok basit gelebiliyor çünkü, bu şekil düşünüyorum. Arkadaşlarımıza işte çekişme yaratıyor birbirimize. Aslında daha çok şeye değiniyor. Mesela gruptaki bu arkadaşım anlatınca benimde anlatasım geliyor. Diyo ben de anlatayım. Bu sefer atılıyo ortaya okumadığı için bişey anlatamıyor. Sonra okumaya çalışıyor.

Gül: Hemen kısa bişey diyecem, arkadaşlarınızla bir arada çalıştınız. Bunun öğrenmenize çalışmanıza bi etkisi oldu mu?

Ali: Onun anlattığı konuyla benim okuduğum konuyla alakası yani her ayrı konuyu veriyö. Bize o yönden yararlı yani. Onun anlatması açısından.

Gül. Sen ne dedin biraz evvel.

zeki: Ben dedimki, biraz dedim yararı oluyo biraz olmuyo dedim. Çünkü bazı kelimeler saçma geliyo bazı kelimeler, bazı kelimeler biraz anlamlı geliyor. Bana öyle geldi yeni.

Gül: Ama böyle arkadaşlarla bir arada öğrenmenin, hani bu çalışma açısından yararı oldu diyosun. Bi açıdan da olmadı diyosun. Çok farklı bakılabilir diyosun. Çok tek taraflı bişey değil diyosun. Başka bu konuda fikri olan. Böyle arkadaşınızla bir arada, grupta çalışmak. O zaman sana soruyorum Cüneyt. Bu şekilde dersi işlemek hani grup içinde çalışma senin bu çalışmaya etkisi oldu mu?

Cüneyt: Olmuştur heralde.

Gül. Başka bu konuda.

Ferhat: Mesela arkadaşlarla okuyoruz şimdi mesela arkadaşlarla şimdik anlatıyorum mesela benim konum buydu. Biraz anlatıyorum onlar mesela yanlışımızı buluyor. Burda yanlışınız var filan böyle olucak böyle olucaktı. Mesela, cüneyte söyledim konusunu o yanlış söylerse ben ona diyorum burası yanlış böyle böyle anlatıyorum mesela iyi oluyor.

Gül: bir yerde arkadaşlar olarak çalışmanın aslında, öğrenmeye ve bu çalışmaya yararı vardı diyosun.

Ferhat: Mesela benim yanlışım olduğu zaman o düzeltiyor mesela.

Gül: Orhan sen ne düşünüyorsun?

Orhan: Tekrarlar mısınız?

Gül: Böyle grupça çalışmanın, arkadaşlarla birlikte çalışmanın. Sence böyle bir öğrenmeye ya da çalışmaya yararı oldu mu?

Orhan: Olmuştur yani evet. Birtakım çalışmalar oldu tabi. Daha iyi oldu bizim için grup çalışması. Birlikten kuvvet doğar diye bi söz vardır.

Gül: İyi oldu diyosun böyle olduğunu düşünüyorsun. Selim.

Selim: İyi düşünüyorum.

Gül. Muzaffer sen ne düşünüyorsun?

Muzaffer: İyi.

Gül: Peki ne iyi.

Muzaffer: Bişeyi bilemedin. Tek kişiyiz hocaya sorucuz. İkinciye bilemedik yine sorucuz.

Gül. Sana bişey sorucam diyelim ki grubunda Selim vardı atıyorum. Bi arada çalıştınız zannediyorum. Bunun senin çalışmana yararı oldu mu? Tam da bunu merak ediyorum. Senin çalışmana anlamana, arkadaşınla grup içinde çalışanın sana yararı oldu mu?

Muzaffer: Oldu

Gül: Oldu diyosun.

Muzaffer: Bazı insanlar oluyo, bazıları oluyo bazıları olmuyo.

Gül: O zaman gene hakkaten kişiyle çok alakalı.

Muzaffer: Bazılarının faydası oluyor bazılarının da zararı tabi. Yani okuyan bir arkadaşımıza sorabiliyoruz. Yani burası neydi diye öbürleri kendi kafasına zaten gidiyo.

Gül: Peki haydar sen ne düşünüyorsun.

Haydar: İyi düşünüyorum. Hocam bazıları var böyle, ne okuyacaksın falan diyo. Bazıları da diyo, okuyalım bak. Ben zorluyorum o okumuyo. İşte okumuş gibi yapıyor işte bakıyor sadece.

Gül. Başka bir soruya geçeyim. Buna yakın. Dersi bu şekilde yapmanın. Arkadaşlığınıza yararı oldu mu?. Demin çalışmanızaydı biliyorsunuz. Şimdi arkadaşlığınıza çünkü, belki daha evvel ayrı ayrı yerlerde oturuyordunuz. Burda grup oldunuz. Bu biçimde yapmanın size arkadaşlığınıza bir yararı oldu mu? Orhan

Orhan: Evet oldu. Bazen samimi olmadığımız arkadaşlarımız oluyor tabi, onlarla daha samimi olduk. İşte ne bileyim zaten sınıfa girdiğin zaman. Herkes kendine bir arkadaş bulur, onunla geçinir. Ama hoca, kendisi buldu kendisi şeyaptı grupları ayrı ayrı böldü. Bu şekilde öbür arkadaşlarımızı daha iyi tanımış olduk. Yani böyle bir yararı oldu. Arkadaşlığımız açısından.

Gül: Ferhat sen ne düşünüyorsun.

Ferhat: Mesela sınıfa 4-5 arkadaşımız vardı. Bir toplum olabilirdik mesela hocamız, tanımadığımız arkadaşlarla bir araya topladı. Onlarla tanıştık. Mesela anlattık birbirimize.

Gül: Peki grup içerisinde yakınlaşmanızı sağladı mı bu? Ya da hayır bende bişey sağlamadı bu. Ben sizden sürekli olumlu cevaplar beklemiyorum.

Ferhat: Daha samimi olduk yani arkadaşlarımızla.

Gül: Yani esasen oldu diyosun.

Haydar: Çok iyiydi.

Gül: Çok iyiydi Cüneyt söyle sıra sende. Dersi bu şekilde işlemenin arkadaşlarınızla yakınlaşmanıza bir etkisi oldu mu?

Haydar : Bi etkisi olmuştur heralde arkadaşlara sormak lazım.

Gül: Düşünmedim diyosun. Sorucam olara da.

Haydar: Arkadaşlık açısından biraz iyi oldu heralde.

Gül: Sen, ben herkesi tanıırım bana olmadı.

Haydar: Biraz iyi oldu heralde. Birbirimize soru sorarak ta, iyi oluyo böyle. Mesela, Ali arkadaşımızla biz beraber gruplaşıyorduk. O bana soru soruyodu, ben de ona soruyodum böyle daha faydalı oluyodu.

Gül: Peki dostluğunuzun gelişmesine bir yararı odu mu? Hani birbirinizle yakınlaşmanızla.

Haydar: Dostluğumuzun gelişmesine çok yararı odu. Önceden çünkü konuşamıyoduk. Başkası diye hiç görmediğim birisi, okula ilk geldiğimde. Ama şimdi grup yapınca daha çok yakınlaşma oldu.

Gül: Çok farklı oluyo bir arada çalışırken sizi tanıyor. Başka taraflarını tanıyor. Daha önceden hani uzaktan gördüğü taraflarının dışında birtakım yönlerini tanıyor.

Zeki: Mesela ben ikinci dönem gelmişim, kimseyi tanımıyodum. Sadece Cüneyt arkadaşı tanıyodum. Cüneyt'i de tam tanımıyodum oda bizim blokta çalışıyodu, sonradan tanıştık. İşte bu grup çalışması filan olduktan sonra, Haydar arkadaşla fazla samimiyetim yoktu, Haydar'la tanıştık işte bazı arkadaşlarımla tanıştım. Onun fikirlerini aldım mesela, grup çalışmasında o bize anlatıyodu, gösteriyodu böyle onun fikirlerini aldık. Mesela grup çalışmasında o bize anlatıyodu diyodu böyle böyle. Onun fikirlerini aldık biz kendi fikirlerimizi söyledik birbirimize yakınlaştık. Ondan sonra böyle yani. Bazı arkadaşlarımı tanıdım yani.

Gül: Yakınlaşma oldu diyosun.

Zeki: Bende yakınlaşma oldu çünkü ben yeni geldiğim için kimseyi tanımıyodum bu grup çalışmasında bazı arkadaşları tanıdım yani.

Gül: Selim sen ne düşünüyorsun. Grup içinde çalışma yakınlaşmanı sağladı mı? Sağlamadı mı?

Cüneyt: İyi düşünüyorum.

Gül: Yani yakınlaşma oldu diyosun.

Cüneyt: Bilmiyorum ki.

Gül: Düşünmüyorum diyosun. Ferhat sen en düşünüyorsun. Yakınlaşma?

Ferhat: evet oldu hocam. Ben yanınızdaki arkadaş hiç tanımıyodum mesela. Nasıl birisi olduğunu anladım. İyi olduğunu çok konuşkan olduğunu, yaramaz olduğunu, açık sözlü olduğunu anladım yani kısa sürede. İnsan sarrafı değilim ama.

Gül: Ama böyle bir yakınlaşma oldu diyosun genel olarak. Ali sen ne düşünüyorsun.

Ali: Evet bir yakınlaşma oldu. Gerçekten de arkadaşımızın dediği gibi, birbirimizin arasında dostluk başladı. Uç al kalem ver. Başta sınıfta öyleydi burda gruplaşmada.

Mesela onun anlattığı konu. Örneğin, konuları anlatıyor, konuları anlatırken daha fazla anlattığı için biz diyoruz, ya bu adam daha fazla bilgili diye düşünüyoruz. Bazen gerçekten de ne bileyim kişilik açısından da mı öyle düşünüyoruz. Yoksa daha çok şey kapmış mı? O yönden bizde katılmak isteriz.

Gül: Yani başka, taraflarını tanımaya başlıyorsunuz değil mi insanın ne kadar çok boyutu var.

Zeki: Zaten haftada birkez geliyoruz okula, burda da hem arkadaşlarımız tanıyoruz. Zaten hayata yeni atıldık. Okulda yani ben kimseyi tanımıyodum. Yeni yeni tanıştım. İşte çalışıyorsunuz sadece işe kafanı veriyosun. Ama burda gelince dostluk, dostluğu öğreniyosun. Ondan sonra bilgiyi öğreniyosun. Kültürün artıyo ne bileyim bilincin geliyo. Bakış açın genişliği. Hocam böyle. Diyelim neyin yanlış neyin doğru olduğunu burda biliyosun. İşyerinde bilemezsin, sadece işin doğru olup olmadığını öğrenirsin. Şu insan çok iyidir kötüdür. Yani ben kötüye giderim sen dersinki o kötü onun yanına gitme diğerinin yanına git dersin. Burda böyle birşey var. Orda öyle değil, kötü işe gitme, kötü işede gitsen senin için daha iyi olur, kolay işe gitmeyeceksin yani. İşyerinde kolay iş yok herşeyi zora sokacaksın ki, başarabilesin.

Gül: Peki şimdi bu eğitim tekniğinde bir de öğretmen var değil mi? Öğretici var. Mesela öğretici üzerine konuşalım. Sizce burda öğretici nasıl dı? Onun değerlendirmesini biraz da yapalım. Rehberliği. Sadece Süleyman hocayı düşünerek soruyorum. Tabi burda söz konusu olan, Süleyman Hocayı eleştirmek ya da övmek değil. Onu rehber olarak düşünerek. Hani bu iki derste o rehberlik yaptı. Biraz bu rehberliği düşünelim nasıldı o rehberlik sizce? Çünkü bu teknikte rehberlikte önemli değil mi farklı bir teknik bu. Eğitim tekniğinde nasıl rehberlik edilir önemli. Nasıldı sizce rehberliği nasıldı?

Ali: Hocam sizin demek istediğiniz rehberlik kişilik açısından mı? Anlatmak mı?

Gül: Çok güzel canım. Kişilik açısından değil. Çünkü herkesin kendin özgü kişiliği oluyor. Yönlendirme açısından. İyi ki sordun Ali. Yönlendirme açısından hani onun yönlendirmesi nasıldı? Rehberlik edişi nasıldı? Mesela ne bileyim yeterlimiydi? Bu açıdan soruyorum kişilik açısından sormuyorum. Kim cevaplamak ister?

Ali: Başta bizim arkadaşlar tabi, hani biz tesfiye bölümü olduğumuz için torna ağır takılıyoruz. Onun için şey oluyo ne bileyim daha fazla öğretmenlerle anlaşması olmuyo. Zıt gidiyo. Ustalarımız bize iş yerinde ne kadar bağırırsa çağırır, başka bir tavırla yaklaşıp eyvallah ustadır deyip. Ama öğretmen öyle değil buraya gelince Haydar arkadaşımızın dediği gibi dostluk var, işte herşeyi daha rahat görüyoruz. O açıdan

konum değil bu diyor. Mesel ben evde çalışmışım, kafamda kaldığı kadar hocaya anlattım. Mesela o konuda iyi, hoca geliyor güzel şeyapın diyor.

Gül: Peki yeterince rehberlik yaptı mı acaba. Bunu merak ediyorum, hani rehberliği yeterlimiydi sence?

Ferhat: İyiydi hocam.

Gül: Sorun yok diyosun. Sen cüneyt ne düşünüyorsun.

Cüneyt: Süleyman hoca kimseyi incitmek istemiyordu. Bazı arkadaşlarımız diyodu sert olsun falan diye, böyle daha iyi. Konuları da bize verdiği için bizi zorluyodu. Yani diyodu çalışın diyodu, Hocada tabi biliyodu bu önümüze gelecek ilerki hayatlarımızda bu olaylar olacağını biliyodu. Bizim öğrenmemizi istiyodu. Bence Süleyman hoca böyle yaparak çok iyi yaptı. Sert bir hava olsaydı belki bazı arkadaşlarımız gözüne ya bu hoca çok sert, olmaz böyle ders anlatılmaz,

Gül: Peki rehberliği nasıldı canım. Sözünü kestim ama kusura bakma. O noktaya çekmek istediğimden dolayı kesiyorum. Rehberliği nasıldı sence.

Cüneyt: Yani bence hocamızın çok iyiydi. Yeterliydi yani, deneyim almış bir hoca olduğunu gösteriyor zaten.

Gül: Zeki sen ne düşünüyorsun? Rehberliği nasıldı sence senin açısından daha farklı bir rehberlik düşüncen var mıydı mesela. Şu rehberliği de yapmasını çok isterdim mesela.

Zeki: Bence iyiydi.

Gül: Peki muzaffer sen.

Muzaffer: Rehberlik açısından, ders bizim anlattıklarımızı gelip dinliyo. Sorduğumuzda cevap veriyor.

Gül: yani rehberlik yaptı sence?

Muzaffer: yaptı.

Gül: haydar?

Haydar: Hocam bence yapıyo da, konuşanları hep alttan alıyo yani. Hep konuşanların yanına gidiyo. Cüneyt arkadaşımız hep konuşuyo konuşuyo, hep onun yanına gidiyor böyle. Hiç konuşma demiyo sadece, sadece bak bunu bunu yapacaksın falan diyo. Ondan sonra gidiyo. O konuşmada bakıyo. Hoca bana bişey dedi ama anlamadım. Bi daha hocayı çağırıyor. Hocam bakar mısınız, anlamadım diyo. Bakıyo oda, bu konuyu işte yapacaksın falan diyo, sonra bakıyosun, arkada o arkadaşımız susmuş rolü yapıyor. Yani bide o var.

Gül: Peki bu iki derste öğretmen öğretmenliğini yaptı sizde öğrencilik yaptınız. Peki bu ders işleniş biçiminde öğretmenle öğrenci arasındaki iletişim ilişki nasıldı. Rehberliğini geçtik. Rehberlik bişeyi hakaten, ona öncülük etmek, göstermek, yol göstermek ama bide, iletişim var bu ders biçiminde. O öğretmenlik rolünü yaptı, sizinde bir öğrencilik rolünüz vardı. Sizce bunu düşündüğünüzde nasıl bir iletişim oldu. İyiydi kötüydü nasıldı?

Haydar: Ben ilk gelişimde, ben nöbetçi idim okulda. Geldi benim elimi sıktı. Haydar ne o falan. Baktım a beni nerden tanıyo falan. Dersine gelmişti ilk dersine. Çok samimi yani. Böyle şey yapmıyor. Yabancı, kimseyi yabancı görmüyor böyle. Geldi tokalaştı falan, çok samimi davranışları çok hoşuma gitti.

Gül: Bir sorun yaşamadım diyosun.

Haydar: Çok iyi davranıyo yani iletişimi güzel.

Gül: Selim sen ne düşünüyorsun. Sen şimdi öğrenciliğini yaptın oda öğretmenliğini. İletişim sorunu yaşadın mı acaba.

Selim: Yaşadım.

Gül: Hangi açıdan ne yaşadın.

Selim: Bilgi açısından.

Gül: Peki öğretmeninle o iki derste temelde bir iletişim sorunu şu anda hissettiğin, tabi o iki derse bağlı olarak var mı yok mu?

Selim: Var hocam.

Gül: Peki sence bu öğretmenin, öğretiş biçiminden mi kaynaklanıyordu senden mi?

Selim: Öğretmenimizden kaynaklanıyordu.

Gül: Benden kaynaklanmıyordu diyosun. Onun davranma tarzından kaynaklı olabilir. Muzaffer. Ne düşünüyorsun öğretmen öğrenci ilişkisi açısından. Bir sorun yaşadın mı sen. Başka öğretmenler de gördün. Başka öğretmenler de gördünüz ama bu teknikte farklı bir öğretmen öğrenci ilişkisi gördünüz değil mi?

Grup: evet.

Muzaffer: Çok iyiydi?

Gül: Neden iyiydi niye çok iyiydi.

Muzaffer: İyiydi bu kadar diyebilirm.

Gül: Neyi iyiydi mesela. Ben şu açıdan iyi buldum diyebileceğin bişey var mı?

kendimizi bırakıyoruz, daha ciddi almıyoruz bazı şeyleri. Tabi bu bizim için kötü bir olay. Rehber açısından da..

Gül: Bu iki dersi düşünerek Ali sadece bu iki dersi.

Ali: Süleyman hoca rehber açısından nasıldı?

Gül: Aslında sen çok zor bir soru sordun. Rehberlik biçimi nasıldı mesela. Yeterlimiydi bu rehberlik yada ben daha fazla şu konularda rehberlik isterdim. Bir fikrin var mı?

Ali: Bu konular aslında bize ayrı ayrı konu konu verildi. Mesela sadece beş konu verseydi biz hiçbirşey anlamayacaktık. Sadece belki arkadaşımız okuyup geçecekti. Ama ayrı ayrı verildiği için kalkıp bize üç satır üç satırda verebilirdi, tabi bu olmazdı çok az bilgi olurdu. Yeterli bir bilgiyi verdi. Defalarca bize tekrarladı dedi, şunu şu şekilde yapacaksınız bunu bu şekilde yapacaksınız. Oda bizi uyandırıyor. Ama biz kendimizi hiç şey yapamadık. Tam onun performansına yetemedik çünkü, Süleyman hocanın bize yaklaşma açısı., bana göre çok iyide arkadaşlarım anlamadığı için, birazda şey geliyordu yumuşak geliyordu. İşte bilemiyorum.

Gül: Rehberlik açısından Orhan sence nasıldı?

Orhan: İyi anlatıyordu dersleri falan, hem göstererek anlatıyo hem.

Gül: Yani rehberlik biliyorsunuz ne demektir. Hani ona rehberlik eden kişi gösteren öncülük eden, yol gösteren o açıdan yeterlimiydi.

Orhan: Yeterliydi?

Gül: Neden yeterliydi?

Orhan: Düşünmüyorum.

Gül: Düşünmüyorsunuz.

Orhan: Ama yeterliydi yani çünkü:

Gül: Mesela şu açıdan yeterliydi diyebileceğiniz.

Orhan: Gösterdi yani hem göstererek yaptığı için yeterliydi. Herşeyi göstererek yaptığı için yeterliydi.

Gül: Ferhat?

Ferhat: Mesela hocamız, konu veriyordu mesela organ kanaması iç kanama mesela mide kanaması, bunları mesela ayrı vermeseydi. Hepsini bir verseydi mesela çalışamazdık. Mesela şimdi, hocamız geliyor şimdi mesela arkadaşlar çalışın diyor. Hoca soruyor mesela, şok nedir? Arkadaş bakıyo böyle çalışmadığı için, arkadaşlara diyorum cevap ver. Ben diyo çalışmadım, sen ver. Mesela biraz anlatıyosun hocaya, hocam diyor benim

Muzaffer. Sabırlıydı yani, çok sabırlıydı. Ben çok öğretmen gördüm yani, bu değişik bir öğretmen. Hocamız mesela ders anlatmak istiyor mesela bazı arkadaşlarımız anlamıyor. Arkadaşlar bidaha anlatır mısın anlamadık diyor, anlatıyor. Bi daha diyor anlatıyor.

Gül. İletişimde bişey yaşamadım genel olarak.

Muzaffer: Hocamız daha iyi anlatıyor mesela, hocamızı dinlediğimizde yapıyoruz.

Gül. Peki Ali buyur.

Ali: Süleyman hoca çok ciddi. Dersi anlatırken ciddi ama, güleryüzlüydü, sabırlıydı. Gerçekten öğrenmemizi istiyor. Tek yaramaz varsa orda bulunurdu biz ne kadar sormak istesekte, o orda dururdu o özellikle onun yanında dururdu. O yönden çok iyiydi. Birde kişilik açısından da şunu söyleyeyim hocam. Gerçekten de öğrencilere böyle bir, böyle ir duyguyamı diyeyim tavırlara şeylere, yani sempatik birisi.

Gül: İletişim kurabildin mi onunla.

Ali: Tabi çok rahat yani. Çok rahat oldu Süleyman hocaynan. Hemen bağdaşa biliyorduk yani birbirimize o yönden.

Gül: Birde biliyorsunuz değerlendirme yapıldı. Bu değerlendirme grup başarısına göre yapıldı. Böyle bişeyin sizin üzerinizdeki etkisi ne oldu. Yani değerlendirmenin grup başarısı üzerine yapılması sizin açınızdan bi etkisi oldu mu?

Ali. Hocam bunu biraz daha tercüme ederseniz.

Gül: Olur canım ederim. Şimdi bu teknikte bir değerlendirme var değil mi? Öğretiyorsunuz ondan sonra sonucunu almak için değerlendiriyorsunuz. Değerlendirme yapıldı bu konuda anlaşıyoruz. Bu değerlendirme bazı kriterlere göre yapılıyor. Burda grup başarısına göre yapıldı. Hani birey başarısına göre değil.

Orhan: Öyle olsa daha iyi olurdu bence. Çünkü yani bi arkadaşımız yüzünden, öbür arkadaşlarımızda üzülecek yani olmayacak. Eğer tek tek olsaydı sinema biletleri daha iyi olurdu yani. Ben okuyorum falan öbür arkadaşım duruyo. Onun yüzünden bende çalışmam diyorum niye çalışayım ki.

Gül. O zaman diyosun ki grup başarısına göre yapılmasaydı değerlendirme bizim açımızdan daha iyi olurdu.

Orhan. Evet benim açımdan daha iyi olucaktı.

Gül: Bu görüşü paylaşan var mı? arkadaşımızın bir görüşü var. Eğer grup başarısına göre değerlendirme yapılmasaydı, daha iyi olurdu dedi. Bu görüşte olan.

Zeki: Bende arkadaşıma katılıyorum, grup başarısına göre olmasaydı. Şimdi şöyle bişey var, birinci olan gruba hediye veriliyor. Ama o arkadaşta düşünüyö öbür grupta çalışan

arkadaş, ben çalıştım diyo bak diyo, yanımdaki arkadaş çalışmadı diyo.ama diyo bak diyo beni yaktı diyo. Öyle düşünebilir mesela. Hani bir laf vardır kurunun yanında yaş ta yanar ya. O doğru. Grup ayrımı grubu çok iyi bilmesi lazım, mesela bu öbür grupta çok iyi çalışıyorsa, ben yaramazların içine düştüm ama ben, bende çalışıyorum. Hocaya demesi lazım hocam ben çalışıyorum diyorum hoca ayıramaz ki.ister istemez o gruba koyuyor. Ama benim fikrim şu, keşke okuduğumuzu hocaya anlatsaydık. Hoca ona göre değerlendirseydi.

Gül: Peki çalışma grupça yapıldı. O zaman değerlendirme sence grupça yapılamazmıydı. Grup başarısına göre.

Zeki: Yok.

Gül. Kimin başarısına göre?

Zeki: Kendisine göre yani.

Gül: Tek tek kişilere göre.

Zeki. Evet ben öyle düşünüyorum. İnsanın tek tek fikri alınması lazım.

Gül. Cüneyt sen ne düşünüyorsun?

Cüneyt: Düşünemiyorum.

Gül. Ama bak bu çok önemli bişey. İki teklif oldu. Bir değerlendirme yapılıyor. Değerlendirme önemli bişey. Grup değerlendirmesinin senin üzerine ne gibi etkisi oldu? Yada sen nasıl bişey isterdin? Böyle bir değerlendirmenin dışında, böyle önerebileceğin bir değerlendirme biçimi var mı?

Cüneyt: Yok. Grupça çalışma olabilirdi yani, grupça çalışma çok güzel. Çalışılıyo da zaten de çalışıyoruz yani. Grupça çalışıyoz keşke onu hocaya sözlü olarak anlatsaydık. Grupça biz şimdi çalışıyorduk. Keşke hoca bizi tek tek kaldırsa da, sen ne anladın onu söyle.

Gül: O zaman siz birey olarak ne öğrendiğinizi gösteremiyorsunuz değil mi?

Grup: Evet öyle. Biz zaten hocaya da söyledik.

Orhan: Zaten arkadaşlardan birisi çalışırken. Aman napcan çalışma boşver filan diyor. Sinema bileti için birisi çalışalım diyor. Diğeri benim ihtiyacım yok boşver diyor. Birisi yanında çalışmadığı zaman aman nede olsa bende napıcam boşver çalışmayayım gitsin diyor. Öbürü şey oluyo tabi etkiliyor. Ama tek tek birey olarak olsaydı, daha iyi olurdu bizim için. Hem çalışanlar çalışır çalışmayanlar, gitsin yani hiç önemli değil.

Gül. Peki zeki sen ne düşünüyorsun.

Zeki: Birde hocam şey var diyelim bir, puan üzerinde var diyelim. 80 üzerinde olanlar bu bileti kazanıyor, 80'in altında olanlar, hadi ben çalıştım yanımdaki çalışmadı, o yüzden benim puanım kırılıyor yani. Grubun içindeki puanım düşünce, bu diğer puan yüksek oluyor, eğer o çalışıp o yüksek olsa biz almıştık. Keşke tek tek olsa yani.

Gül: Sende o zaman aynı görüşü paylaşıyorsun değerlendirme gruba göre yapılmamalı diyosun. Selim.

Selim: Bence grup daha iyi oluyor çünkü bir grupta, herkes birbirine anlatınca, o grup daha iyi olur. Tek oldu mu tek kişi tek şeyapar.

Gül: Peki değerlendirmenin gruba göre yapılması nasıl bişey sence iyi mi?

Selim: Bence iyi.

Gül. Gruba göre yapılabilir diyosun. Muzaffer, başka ne yapılabilirdi sence değerlendirme grup başarısına göre yapıldı.

Muzaffer: Tek tek olsaydı fazla bişey çalışamazdık zaten.

Gül: Peki değerlendirmenin grup başarısına göre yapılması sence.

Gül: Başarılı olan gruplara galiba ödül verildi değil mi? Bu sizi nasıl etkiledi? Başarılı olan gruplara ödül verilmesi sizi nasıl etkiledi. Tamamen duygularınızı merak ediyorum.

Zeki. Hocamız şunu da söyledi dedi. Eğer bütün gruplar iyi çalışırsa dedi. Ben onların hepsine de ödül vericem dedi yani.

Gül: Bunu baştan koydu yani?

Zeki: Bu da bizim elimizde yani. Çalışmanın şeyi bizim elimizde

Gül: Peki seni nasıl etkiledi? Böyle ödül konması başarılı olan gruplara ödül verilmesi seni nasıl etkiledi?

Zeki: İnsanı ister istemez hırsla sokuyo yani. Bilet var sonuçta yani bilet. İçerde olay var yani.

Gül: Bunu yapayım böyle diye şeyaptın mı?

Zeki: Ben kazanayım, herkes bunu diyor. Biz kazanalım, biz daha iyi çalışalım biz kazanalım.

Gül: Peki Cüneyt sen ne düşünüyorsun. Ödül verilmesi hani. Başarılı olan gruba ödül verilmesini nasıl buluyosun seni nasıl etkiledi.

Cüneyt: Hiç bişey olmasaydı kimse çalışmak istemezdi. İşin ucunda bir olay var yani. Mesela kim beşyüz milyar isterde mesela oda bir yarışma. Bunun ucunda bir para ödülü var yani. Parayı katlamak için mücadele veriyor.

Gül. Ferhat sen ne düşünüyosun böyle ödül olması seni etkiledi mi?

Ferhat: Ödül olması iyiydi mesela arkadaşların yarısı çalışıyor yarısı çalışmıyor. Çalışınca mesela sinemaya gidecez, çalışmasa sinemaya gidemiyecez.

Gül. Peki seni nasıl etkiledi. Mesela bu beni etkiledi diyebiliyosan. Diyor musun?

Ferhat: Mesela ödül olmasaydı çalışmazdık. Ödül olduğu için çalışıyoruz mesela. Derslerimize anlatıyoruz mesela. Güzel anlatıyoruz.

Orhan: Şimdi o şöyle şimdi, çalışıyosan eğer, baştan zorlan çalışmak istemiyosun. Diyosun bunun ucunda ödül yok bişey yok. Nasıl olsa çalışmıyosun. Şimdi ödül olduğu için bir hırs oluyor. Çalışıyosun, artık bu sefer artık ödülü de bazen unutuyo insan. Daha da çalışmak daha zevkli geliyor. Ödül için geliyoz ama, çalışmak bu sefer daha zevkli geliyor. Çalışınca daha iyi oluyor ama şimdi ödül olduğu için daha iyi oluyor.

Haydar: Ödülün fazla bi anlamı yok, o bilgilerin daha bi anlamı var. Ödül kalıcı değil.

Gül: Zeten Orhan da onu söylemek istedi, biyerden sonra ödül unutuluyor. Esas amaç gerçekleşiyor.

Ferhat. Ordaki bilgiyi tam olarak şeyapamıyosun. Bazen ne zaman lazım olacak ki falan filan deyip geçiyosun. Ama şimdi bir ödül olduğu zaman. Bir ödül için gidiyosun sonra zevkli geliyor konular çalışmak istiyosun daha iyi oluyo tabi.

Orhan: Çalışıyosun aklında kalıyo o bilgiler.

Cüneyt: Başkasına da anlatabiliriz yani öğrenip de, başkasına da.

Ali: Hocam bu sorular sorulmadan önce biz düşünseydik bunların aynısını şimdiki konuştuğumuz şeylerin hiçbiri çıkmayacaktı. O zaman daha ayrıntılı çıkacaktı. Mesela biz o zaman düşünseydik, hiç ben şey açısından düşünmedim sinema. Bu bilgiler daha ciddi bilgiler gerçekten. O yönden daha çok çekti beni o tarafa. İşte bu güzel sonuçlar verdi hocam. Tabi şeyde biletler de iyi yani. Biletler sanki bir yarışma havasını kaptırıp böyle.

Gül: Bu dersin işlenişiyile ilgili olumlu bulmadığınız neler var? Neden olumlu bulmadınız ve size ne tür etki yaptı. Evet Cüneyt, olumlu bulmadığın neler var. Mesela, arkadaşlarıyla ilişki olsun hocayla ilişki olsun, oku açısından olabilir yöntem açısından olabilir.

Cüneyt: Olumsuz olarak arkadaşların bazı davranışları diyelim. Mesela grup çalışması yaparken, ses var gürültü var. Bilmem kağıt atmalar.

Gül: Diğer arkadaşlarının gürültüleri seni rahatsız etti.

Cüneyt: Gerçi bende gürültü etmedim değil şimdi. Bende masum değilim. Eğer sessiz bir grup olsaydı bende onlarla çalışırdım.

Gül: Peki Muzaffer sen ne düşünüyorsun? Olumsuz bulduğun yanları var mı bu seni nasıl etkiledi.

Muzaffer: Bazı arkadaşları çalıştıkları kağıtları uçak yapıp atıyordu. Her yer kağıt doluydu.

Gül: Haydar sen en düşünüyorsun.

Haydar: Onlar çalışmıyor, çalışma kağıtlarıyla uçak yapıp atıyor. Ben niye çalışıyorum. Hoca bişey demiyo nede olsa bunlara bende çalışmam bende atarım. Yoksa öyle kargaşa olmasaydı daha iyi olurdu. Biz çalışıyoruz ordan gelip kağıt atıyorlar. Burdan gelip atıyorlar. Benim anlatacağım konuyu anlayamıyordum.

Gül. Peki bunun dışında var mı? Teknikle ilgili konunun içeriğiyle ilgili.

Haydar: Bunun dışında bişey yoktu hocam. Herşey normal gidiyordu.

Gül. Selim sen ne düşünüyorsun.

Selim: Grup çalışmasında mesela arkadaşım. Başka şeye dalmışsa ona söylersin dalma dersin dersine çalış dersin. O çalışmam derse sorun olur.

Gül. Yani birbirini etkiliyor diyosun arkadaşlar olumsuz davranışlarla. Sen ne düşünüyorsun Zeki?

Zeki: Dediğim gibi hocam teknik bakımından söyleyeyim ben. Teknik bakımından çok güzeldi. Çünkü insan düşündüğü zaman güncel hayatımızda genel bir konu. Bunu arkadaşların dediği gibi grup çalışmasında bazı olaylar oldu. Bazı arkadaşlar kağıt attı, yaramazlık yaptılar tabi ki, buda arkadaşlarımızı etkiliyor. İster istemez etkiliyor. Konular güzel ama kendilerini vermiyorlar. Haylazlığa veriyorlar.

Gül: Orhan sen ne düşünüyorsun?

Orhan: Şimdi sınıfta olsaydık bu bişey değiştirmezdi. Yani normal anlatımda olsaydı. Çünkü, yaptığımız grup ayrı konu, zaten arkadaş çevresinde herkesin bir grubu vardı. Orda yaramazlık yaparlardı öyle, o grupta da aynı şeyler olacaktı. Gene kağıtlar şey olacaktı ama, bu şekilde ne bileyim bence daha iyi. Öbür arkadaşlarımızı daha yakından tanımış olduk. Tabi yaramazlıklarda oldu. Etkiledi bunlarda, bakıyorum sınıfta bir ses çıkıyor. Sen de o sese kapılıp gidiyorsun. Öyle sende sonra dersi bırakıyorsun. Öyle gitti işte ama gene de iyi oldu.

Cüneyt: Gayet güzeldi planlanmış bir olay. Güzel yapmış kim yapmışsa.

Grup: Yok yani öğretmenimize çok teşekkür ediyoruz.

EK-13
GÖZLEM BULGULARI

BİRİNCİ HAFTA

BİRİNCİ GÖZLEMÇİ

Sınıf, öğretmen tarafından öğrencilerin çalışmalarına uygun olarak önceden düzenlenmişti. Altı grup için sıralar düzenlenmiş ve sıralar yuvarlak bir düzende altışar kişilik hazırlanmıştı. Sınıf aydınlıktı. Öğretmen her grupta yer alan öğrencilerin listesini çıkarmış ve her grubun sırasına bırakmıştı.

Ders başlamadan önce 3-4 öğrenci sınıfa geldi ve kendi adlarının hangi grupta ve hangi listede yer aldığına baktı. Daha sonra öğrencilerden biri kendi grubunda hangi arkadaşlarının olduğuna baktı.

Saat: 13:40:

Öğrenciler sınıftan içeri girdiler. Herkes öğretmenin duvara astığı grup listelerinden hangi grupta yer aldığına baktı. Sınıfa büyük bir gürültü hakim. Öğrencilerden biri “ben grup murup olmam” dedi ve ortalıkta dolaşıyor. Birinci grubun öğrencileri ortada yok yalnız başkan ve bir öğrenci var. altıncı gruptaki öğrenciler diğer grupları dolaşıyor.

Saat: 13:45:

Öğretmen, hangi kişinin hangi konuyu okuyacağını anlatıyor. Öğrenciler ellerindeki okuma materyalini karıştırıyor. birinci gruptan Cüneyt, öğretmeni yanına çağırdı “birinci grubun başkanı ben miyim” diye sordu. Gruplardaki öğrenciler şimdi kaçınıcı kişi olduklarını ve hangi konunun kendilerine ait olduğunu tartışıyorlar. Sınıfta bir gürültü hakim. Öğretmen grupları tek tek dolaşarak grupların sorunlarını çözmeye çalışıyor ve soruları cevaplıyor. Öğretmen öğrencilere 10 dakikaları olduğunu ve herkesin kendi konusunu sessizce okumasını söyledi. birinci gruptakiler henüz konularını anlayamamışlar. Öğretmen onlara yardımcı oldu. birinci gruptan Mehmet konusunun ne olduğunu anlamamış, ikinci grubun yanına gelerek Muzaffer’e sordu. Muzaffer’de okuma parçasını gösterdi. Öğretmen ikinci gruba yaklaşıp konuyu okumaya başlamaları için onları ikaz etti. birinci Gruptan Mehmet yerinden kalkarak yine öğretmenin yanına geldi ve konu paylaşımıyla ilgili soru sordu. ikinci gruptan

Kayhan konusunu dikkatle okuyor. Öğretmen birinci Grubun yanına gelerek konuyu paylaşp paylaşmadıklarını sordu ve konuyu okumaya başlamalarını söyledi.

Saat: 13:55:

Sınıftaki gruplar halen konularını tam olarak paylaşamadılar. Beşinci gruptan Fikret halen konuların paylaşılmamasına sinirlenip elindeki kağıdı havaya attı. Sonra tekrar alıp konuları arkadaşlarıyla tekrar ayarlamaya çalıştı. ikinci gruptan Muzaffer elindeki okuma materyalini okudu şimdide kendi kendine konuyu anlatmaya çalışıyor. birinci gruptan Alper sıkılan arkadaşına oğlum ucunda bilet var dedi. ikinci gruptan Orhan arkadaşlarına sessiz olmalarını söyledi. Sınıfta bir cep telefonu çalıyor. Öğretmen üçüncü grupla ilgilendiği ve sınıf biraz sesli olduğu için duymadı. Öğretmen halen her gruba yaklaşıp problemlerini çözmeye çalışıyor ve herkesin kendi konusuna çalışması gerektiğini söylüyor. üçüncü gruptan herkes okuma materyalini çok dikkatli okuyor ve anlamaya çalışıyor. beşinci gruptan Serdar grubun içinden kalkarak öğretmen masasına oturdu ve kendi kendine birazda sesli kanamalar konusunu okuyor ve anlamaya çalışıyor. Öğretmen her gruba yaklaşıp tek tek 5 dakikalarının kaldığını söyledi. üçüncü gruptan Fatih öğretmene okuma materyalinden fazla olup olmadığını sordu. Öğretmende “sınıfta yine bir cep telefonu çalıyor” dedi. birinci gruptan Ramazan cep telefonunu çıkartıyor ve kapatıyor. ikinci gruptan Kayhan konusunu dikkatle okuyor. ikinci gruptan Orhan birinci grubu nasıl seçeceğini sordu. Öğretmende haftaya alacakları notlara göre olduğunu söyledi. beşinci grupta herkes birbirleri ile iletişimi kesmiş durumda. Herkes dikkatle konusunu anlatıyor. beşinci grupta herkes dikkatle okuma materyalini okuyorlar.

Saat: 14:00:

Öğretmen herkesin bir kez konuyu okuyup okumadığını sordu ve daha sonra öğretmen grupları değiştirmeye başladı. Sınıfta bir gürültü oluştu ama herkes yapacağını kolaylıkla anladı ve yerlerine yerleşti. Öğretmen gruplara ufak kağıtlar dağıttı. Bu kağıtta sorular yazıyordu. Öğretmen şu anda grubunu bulamayan Ramazanı yerleştirdi. Öğretmen her gruba tek tek verdiği soruları grup içerisinde tartışmalarını söyledi. Gruplar hemen tekrar kaynaştılar. Bu da kendi sınıfları olmaları ve daha önceden birbirlerini tanıyor olmaları önemli. Blok ders zili çaldı. Öğretmen C grubunun yanında onlara sargı bezi dağıtıyor. Bu sırada sınıfa bir öğretmen girdi ve grupların tek tek

fotoğrafını çekmeye başladı. Öğrencilerin dikkati dağıldı. Hocaya espri yapmaya başladılar. Öğretmen gruplara kendi işinizle ilgilenin dedi. Sınıfta biraz gürültü oluştu. Bu olayla hiç ilgilenmeyen ve etkilenmeyen üçüncü kişilerin oluşturduğu gruptu.

Saat: 14:15:

Öğrencilerden Alper sürekli olarak benim onu izleyip izlemediğimi kontrol ediyor. Öğretmen bu çalışmalar sırasında sürekli olarak gruplar arasında dolaşüyor ve gruplara bilgi veriyor.

Saat: 14:20:

Fikret arkadaşına kanamanın çeşitlerini ve kan renginin kanama çeşitlerine göre nasıl olduğunu sordu. Ramazan soruyu cevapladı. Öğretmen grubun yanına geldi ve soruları cevaplayıp cevaplamadıklarını sordu. Burhan elini sargı beziyle sarıyor. Cemal üfleyerek “sıkıntı bastı ya” dedi.

Saat: 14:25:

Burhan elini sargı bezi ile sararken arkadaşlarına nasıl yaptığını gösteriyor. Gruplar genel olarak birbirleriyle kaynamış durumdaydılar. Öğretmen gruplara tekrar eski gruplarına dönmelerini söyledi. Geçişte diğerine göre daha az sıkıntı yaşandı. Herkes kolayca yerine geçti. dördüncü gruptaki bir öğrenci beşinci gruptaki Ali’den soruların yazılı olduğu kağıdı istedi Ali’de verdi. Öğretmen tek tek dolaşarak şimdi sırasıyla herkesin kendi konusunu gruba anlatmasını söylüyor. Öğretmen her kişiye beş dakika süre verdiğini söylüyor.

Saat: 14:30:

Öğrenciler konuları birbirlerine anlatmaya başlıyorlar. üçüncü gruptan Muhammet arkadaşlarına konusunu anlatıyor, diğerleri de dinliyor. Daha çok okuma materyalinden okuyor. Ferhat dikkatle dinliyor. Cemal ise biraz sıkılmışa benziyor. Öğretmen ikinci grubun yanına gelerek Selim’in konuyu anlatmasını biraz dinledi. Arkadaşının konusunu materyalden okuduğunu gören Burhan materyali elinden aldı. Bunun üzerine öğretmen olsun arada bir baksın diyerek okuma materyalini Selim’e geri verdi. Öğretmen ayağa kalktı tekrar sınıf içerisinde dolaşmaya başladı. beşinci gruptan serdar arkadaşına kızıyor. “Senin yüzünden biletten olucaz dedi” Serdar arkadaşlarının

yanından ayrılarak daha sessiz bir yere gideceğini söyledi ve öğretmen masasına oturdu. Ayhan öğretmene “öğretmenin ben bunu yapamayacağım canım sıkılıyor dedi” öğretmen bişey söylemedi. Ayhan arkadaşı Serdar’a “ben eve gidiyorum ya canım çok sıkıldı” dedi. Sonra yerinden kalktı, grubun yanından ayrılıp sınıfın öbür ucundaki bir sıraya oturdu. Öğretmen Ayhan’ı kolundan tutup hadi Ayhan yerine geç dedi. Onu grubun arasına döndürdü ve gruba birbirlerine soru sormalarını söyledi. Serdar hadi arkadaşlar tamam dedi ve nabızı onlara anlatmaya başladı. Bir insanda bir insanda 5-6 litre kan olduğunu söylediğinde arkadaşı yasin buna inanmadı ve hadi ya dedi. dördüncü grup birbiriyle en uyumlu olan ve çalışmaya en hevesli olan gruptu. Birbirlerine sorular soruyorlar. Birbirlerine konuyu anlatıyorlardı. beşinci gruptan Ayhan hala gruptan ayrı konuyu kendi kendine çalışıyor ve kendi kendine anlatmaya çalışıyor. beşinci gruptan Serdar bir yandan kendi konusunu gruba anlatırken bir yandan da grubu gülerek birbirine katıyor.

Saat: 14:45

Beşinci gruptan Serdar dördüncü gruba gelerek arkadaşına konusunun ne olduğunu sordu. Zeki Serdar’a grubuna geri dönmesini söyledi. Serdar sıkılmış ayakta duruyor. Şimdi de üçüncü grubun yanına gitti ve oturdu. Bunu gören öğretmen müdahale etti ve serdarın grubuna geri dönmesini sağladı.

Saat: 15:50:

Haydar arkadaşlarına sargı yapmayı öğretiyor. Arkadaşı ramazanın elini sararak arkadaşlarına uygulamalı olarak gösteriyor. İkinci gruptan burhan da arkadaşlarına atel uygulamayı gösteriyor, kendi elini sararak uygulamalı olarak gösteriyor. Birinci Gruptakilerin pek birbirlerine anlatmadıklarını gören öğretmen yanlarına yaklaşıp konuları birbirlerine anlatmalarını söylüyor. Öğretmen üçüncü grubun yanına gelerek grupsunuz birbirinize yardım edin diyor ve grup başkanına arkadaşlarını toparlamasını söylüyor.

İKİNCİ GÖZLEMCI

Sınıfta girişte dört tane sandalye yuvarlak biçimde sıralanmış birinci grup için ondan sonra ikinci grup için üçüncü grup için ve dördüncü üncü grup için ama bir grup

için sonra sağ ve solda sıralar mevcut sınıf düzenini olumsuz etkilemiş. Sınıfta öğretmen masasının yanında da beşinci ve altıncı gruplar için sıralar üçgen bir biçimde sıralanmış. Konular anlatılırken öğrenciler birbirlerini duyabilecekleri bir şekilde zorunlu yerleştirilmiş

Öğrenciler dağınık bir şekilde sınıfa girdiler, öğretmen hemen öğrencilere listeye bakıp gruplarının olduğu yerlere oturmalarını söyledi. Öğrenciler yavaş yavaş yerlerine oturdular. Öğretmen toplu iğne dağıtıp yakalarına isimlerini bağlamalarını söyledi öğrenciler yerlerine oturduktan sonra öğretmen konuları tekrarladı. Serdar altıncı grupta hocam ne yapacağız bağılıyor öğretmen duymadı. Bütün gruplar şu anda sohbet havası içinde.

Saat: 13:47:

Gruplar yerlerine oturdu. Altıncı grubun sayısı az olduğu için bu gruptaki öğrenciler diğer gruplara dağıtıldı.

Saat: 13:45:

Ramazan dördüncü grupta ayakta geziyor öğretmen şu anda üçüncü ve ikinci gruplara ilerliyor. Tekrar beşinci gruba geldi. Yasin dördüncü gruptan beşinci gruba geçmek istiyor. Öğretmen konuları tekrarlamaya başladı, aşırı bir gürültü var. Bu arada birisi sürekli Orhan diye bağılıyor. beşinci grupta isimlerini yazmayanlar var.

Saat: 13:53

Beşinci grup yeni okumaya başladı. Dördüncü gruptan Ramazan diğer arkadaşlarına yardım ediyor. Birinci grupta cep telefonu çalışıyor.

Saat: 13:55:

Öğretmen üçüncü grupla ilgileniyor. Öğrencilere nasıl paylaşımları gerektiğini anlatıyor. ikinci Grup sessiz bir şekilde okuyor. Üçüncü grupta beş kişi var. Birinci grup dikkatli bir şekilde okuyor Veli arkadaşlarını çalışın diye uyardı. Üçüncü gruptan Fatih çok hareketli sürekli öğretmenden yardım istiyor. Öğretmen üçüncü gruba sürekli yardım ediyor, sonra onlara ödülden bahsediyor.

Saat: 14:0:

Birinci gruptan Veli durmuyor. İkinci gruptan Orhan sesli sesli okuyarak arkadaşlarının dikkatini dağıtıyor. İkinci gruptan Orhan okuyorum ve anlamıyorum. Ersin isimim yazılı değil diye yakalık istedi. Öğretmen sınıfa “son 5 dakika dikkatli okuyun” dedi. birinci gruptan Ramazan sürekli telefonunu çıkartıyor. Alper ile Ramazan sürekli geziyor. beşinci grup dağılmış durumda Serdar öğretmen masasına oturmuş.

Saat: 14:05

Dördüncü gruptan Haydar öğretmene konularla ilgili soru sordu. Ramazan dikkatli bir şekilde duruyor.

Saat: 14:07.

Öğretmen “okuma bitmiştir” dedi ve onlardan konulara göre tekrar grup yapmalarını istedi.

Saat: 14:10:

Öğretmen konularla ilgili soruları dağıtıyor. birinci grup yeni yeni yerleşti. Serdar konuları okuyor. Fatih Serdar’a gülerek sorular soruyor. Yeni oluşan grupta Fatih, gruptan ayrıldı. Öğretmen Fatih’in yerine geçmesi konusunda uyardı ve Fatih yerine geçti. Öğretmen gidince öğretmen masasındaki sandalyeyi aldı ve beşinci grubun yanına oturdu. Öğretmen beşinci gruba açıklamalarda bulundu. Bu arada bir hoca sınıfın fotoğrafını çekti. Sınıfta yeni oluşan gruplarda özellikle beşinci gruptaki, Fatih hocaya beni çek diye bağırıyor.

Saat: 14:13:

Dördüncü grup ciddi bir şekilde birbirleri arasında konu hakkında tartışıyorlar. Bunun üzerine öğretmen gelip neyi anlatacaklarını söyledi. birinci gruptan Serdar konuyu yüksek sesle okuyor. Alper ara sıra Serdar’a müdahale ediyor ve Serdar’ın okumasını biraz engelliyor. Öğretmen ikinci grupta açıklama yapıyor. dördüncü gruptan Veli ayağa cebinden bir şeyler aradı yeni oluşan beşinci grupta Haydar okuyor Orhan dinliyor. Fatih ve Mehmet ellerindeki kağıttan okuyorlar.

Saat: 14:25:

Üçüncü grupta Fikret birinci grupta okunan konuyu dinliyor. Birinci grup gürültü yaparak üçüncü grubun dikkatini dağıtıyor. birinci grupta Alper Serdar'ın okuduğu konuyu yüksek sesle anlatıyor. Öğretmen öğrencilere ilk baştaki gruplarına dönmelerini istedi. dördüncü gruptan Ramazan beşinci gruptaki Ali'den kalem istedi kalemle yazarak çalışmaya başladı. beşinci grupta öğretmen ilk önce Serdar'ın konusunu anlatmasını istedi. Serdar konuyu anlatmaya başladı arasıra okuyor arasıra anlatıyor. Serdar'a Ali "bir insanda kaç litre kan var" dedi. Serdar 5 litre dedi. Serdar'a üç soru soruldu ve üçünü de cevapladı. Ali kanamaları anlattı. Serdar konu ile ilgili Ali'ye soru sordu, Ali cevapladı. Sırayla konuyu anlatıyorlar. Fikret anlatmakta biraz sorun yaşıyor. Serdar "az yemek ye çok düşünürsün" diyor. Serdar Fikret'e konuyu okuyor anlaması için. Öğretmen beşinci gruba tekrar açıklama yapıyor.

Saat: 14:31:

Grup 4'te Haydar Ramazan'a kaç çeşit kanama var dedi. Ramazan soruyu cevaplamakta zorlandı. dördüncü grupta herkes konusunu okumaya başladı. Zeki konusunu sesli okuyor.

Saat: 14:35:

Serdar yerinden ayrılıp ilkyardım mankeninin yanına gitti. Öğretmen uyardı ve yerine geçti. Burhan ve Alper öğretmenin yanına geldi "teneffüsten sonra ders yapacak mıyız"? diye sordu. Fikret gruptan ayrıldı tek başına konuyu okuyor.

Saat: 14:40.

Birinci grupta konu anlatımı yok. Öğretmen birinci gruba geldi gruptan şikayetçi oldu, beni dinlemiyorsunuz diye. Alper dışarıdan geldi yerine oturdu. ikinci grupta Cemal ilgisiz sürekli etrafına bakıp arkadaşlarına el şakaları yapıyor. Fatih, Alper'e kanama nasıl meydana gelir diye soru sordu. Öğretmen ikinci grupta hangi konunun anlatılacağını söyledi ve ödülünden bahsetti. Cemal cep telefonu ile arkadaşına çağrı yapıyor.

Saat: 14:48.

Birinci grupta Mehmet isimliğini cebine koydu ve bana baktı. ikinci grupta Fatih sargı beziyle esrar çekiyorum diye Alper'e bağıyor.

Saat: 14:50.

Birinci grupta konu anlatımı ve okuma yok, sohbet ediyorlar. Üçüncü grupta aynı şekilde. Dördüncü grup konu anlatımı yapıyor. Öğretmene soru soruyorlar. Düzenli bir çalışma var dördüncü grupta. beşinci grupta konu anlatımı var. üçüncü grupta Cemal arkadaşıyla ciddi tartışıyor. Burhan araya girdi. Öğretmen müdahale etti ve Cemal'i uyardı tartışma bitti. Zil sesinden sonra öğrenciler dışarı çıktı.

İKİNCİ HAFTA

BİRİNCİ GÖZLEMCI

Saat 10:30:

Öğrenciler sınıfa girdiler. Grupların yerleşmesi gürültülü oldu. Öğretmen öğrencilere yerlerine oturmalarını söylüyor. Geçen haftaki gibi sınıf önceden öğretmen tarafından düzenlenmiş. 6 grup oluşturulmuş. Öğrenciler aralarında konuşuyorlar. Sınıfta bir gürültü hakim öğretmen grupların yanına tek tek giderek çıkan sorunları çözmeye çalışıyor. Öğrencileri susturuyor. Serkan sınıfın ortasında dolaşiyor, hala yerine oturmadi. Öğretmen gruplara yeni konular dağıtıyor. Ayhan yeni konu gelmesine sinirleniyor, "kafam bozuluyor daha bunu anlamadık, yeni konu" diyor. Yüz ifadesinden sinirli olduğu anlaşılıyor, fakat öğretmene karşı bir şey demiyor. Öğrenciler ellerine aldıkları yeni materyalleri karıştırıyorlar ve konu başlıklarına bakıyorlar. Fotokopide eksik çıktığı için bunun yeni parça olduğunu beşinci gruba anlatıyor ve durum çözülüyor. Öğretmen üçüncü grubun yanında onlara yapmaları gerekenleri anlatıyor. Öğrenciler aralarında konuları paylaşıyorlar. beşinci gruptan Süleyman yalnız çalışmak için okuma materyalini alarak gruptan ayrılıyor ve köşede konusunu okuyor. Çünkü gruptaki öğrenciler çok gürültü yapıyor. üçüncü gruptan Cemal konusunu çok dikkatli okuyor. birinci grupta konuyla ilgilenen hiç kimse yok. Etrafa kağıt uçaklar fırlatıyorlar. Öğretmen yanlarını giderek okumalarını söylüyor ve isimliklerini takmalarını söylüyor. Ayhan yerinden kalktı, dışarıya çıkmaya çalıştı. Öğretmen ne

olduğunu sordu. Ayhan “canım sıkılıyor ya” dedi. Öğretmen onu yerine geri gönderdi ve yerine oturdu. Yine de Fikret’e kaçınıcı konunun düştüğünü soruyor, yani konuyla ilgileniyor. ikinci ve dördüncü gruptaki herkes dikkatlice konularını okuyorlar. Orhan öğretmene okuma parçası ile ilgili sorular soruyor. Öğretmen cevaplıyor. beşinci gruptakilerin hepsi çok sıkılıyor ve sürekli konuşuyor. Serdar ayakta dolaşıyor. Hiçbiri okuma materyali ile ilgilenmiyor. Öğretmen Serdar’a yerine oturmasını söylüyor. dördüncü gruptan bir öğrenci birinci gruba sessiz olmalarını söyledi. Gruptakiler sert çıktı. Arada bir gerginlik oldu. birinci gruptan Alper geldi ve kızan arkadaşına sarıldı, iş tatlıya bağlandı. dördüncü gruptan Zeki hocaya birinci gruptan rahatsız olduğunu, onlara uçak attıklarını söyledi. beşinci grupta dağınıklık hakim herkes bir yerlere dağılmış ortalıkta geziyor.

Saat: 10:55:

Öğretmen bu çalışma için sürenin bittiğini söyledi. Konulara göre grupların değişmesini söyledi. Herkes grupları değiştiriyor. Sınıfta gürültü oluştu. Herkes grubunu bulmaya çalışıyor. Öğretmen sessiz olmalarını söylüyor. Geçişler büyük sorun yaratıyor ortalıkta uçaklar uçuşuyor. Öğretmen gruplara soruları dağıtıyor. Haydar bu olayın çok karışık olduğunu söylüyor. Alper yanlış gruba gitmiş öğretmen onu kendi grubuna yerleştiriyor. Sınıfta çok gürültü var, gruplar birbirlerine bağırıp çağırıyorlar. Öğretmen her grubun yanına giderek grubu sakinleştirmeye çalışıyor. Öğretmenin yüz ifadesinde bir bitkinlik var fakat hala sınıfı düzenlemeye çalışıyor. Gruplar değişti fakat, gruptakiler bu sefer uyum içinde çalışmıyorlar, yaramaz öğrenciler yine diğer gruplara sataşılıyor. Haydar ilgisiz bir gruba düşmesine rağmen yinede konuyla ilgileniyor. Kanamalar grubu uyumlu bir şekilde çalışıyor. Soruları cevaplıyorlar. Öğretmen çok gürültü yapan tuhaf sesler çıkaran Alper’i uyarıyor. Fatih’le Alper birbirlerine sataşıyorlar. Kavga ediyorlar. Gruptan sadece Orhan ve haydar konuyla ilgileniyorlar. Öğretmen ayağa kalkan Cüneyt’i uyarıyor ve yerine oturmasını söylüyor.

Saat: 11:10:

Öğretmen grupların tekrar yer değiştirmesini söylüyor. Yine geçişler sorunlu oluyor. Bu sefer gürültü daha az sürdü. Alper’in yanına gitmek isteyen fatihi öğretmen uyardı ve yerine oturttu. Fakat fatih yine Alper’in yanına gitti. Öğretmen gruplara tek tek yaklaşarak şimdi sırasıyla konuları birbirlerine anlatmalarını söylüyor. Ramazan birinci

grubun sürekli kağıt atmasına çok sinirlendi. Ayağa kalkarak gruba bağırdı. Gerginlik oluştu. Anlatmaları gerektiği yerde hala konuyu okuyan ikinci grubu uyardı. Öğretmen Fatih'e çok sinirlendi yüz ifadesiyle bunu belli etti. Yalnızca dördüncü gruptakiler konuyu birbirlerine anlatıyor. Öğretmen birinci gruba yaklaşarak turnike yapmayı öğretiyor. Cüneyt'in üzerinde deniyor. birinci gruptan bir öğrenci alakasız (sivilcelerin kanaması) bir soru soruyor. Öğretmen kısaca cevaplıyor ve geçiyor. Cemal çok sinirlendi yerinden kalkarak Alper'in üzerine yürüdü. Serdar'da Alper'e çok sinirlendi. Öğretmen onları ayırarak yerlerine oturttu. Sınıfa 1-2 dakikalık bir gerginlik ve sessizlik hakim. dördüncü grup olan biten hiçbir şeyle ilgilenmiyor. Grup olarak çok uyumlu bir şekilde çalışıyorlar. Zil çaldı sınıf ayaklandı. Öğretmen 15 dakika geç çıkacaklarını söyledi. beşinci grup kendilerine verilen bezleri çözdü. Sarkanın eline sargı yapıldı. birinci gruptakiler “ hocam bu yaptığımız ne ya oku oku bitmiyor” dediler. Gruplar arasında atışmalar oluyor. Alper her gruba sataşmaya devam ediyor. Öğretmen gruplara ek olarak gelenlerin isimlerini alıyor. Fatih biraz uslanmışa benziyor. Kendi kendine oturuyor. Bunda öğretmenin kendisine sert bakışı etkili oldu. Öğretmen haftaya bir test uygulayacağını söylüyor ve başarı puanının nasıl hesaplanacağını anlattı. Öğretmen dersin bittiğini söyledi sınıf dağılıyor.

İKİNCİ GÖZLEMÇİ

Saat: 10:25:

Sınıf şu anda dağınık bir şekilde öğrenciler ayakta geziyor. Öğrenci sayısı artmış yeni gruplar oluşuyor. Öğretmen sınıfın ortasında grupları yerlerine oturtuyor ve şimdi de konuları dağıtıyor.

Saat: 10:30:

Gruplarda hala bir düzen sağlanamadı. dördüncü grup yerine oturdu. üçüncü ve altıncı grup henüz yerlerine oturmuş durumda değil sınıfta gürültü hakim öğretmen üçüncü gruba konuyu verdi, grup konu hakkında soru soruyor. Beşinci grup dört kişi şu anda. Altıncı grupta bir kişi yerinde bir kişi de boş boş sırada oturuyor.

Saat: 10:35:

Beşinci grup beş kişiden oluşuyor. altıncı gruptaki öğrenci beşinci gruba öğretmenle sormadan geçti. beşinci gruptaki Serdar öğretmenle turnike uygulamasının elindeki notlarda olmadığını söyledi. Öğretmen ona konuyla ilgili not verdi. Beşinci grup altı kişi oldu. Grup başkanı (serdar), grup arkadaşlarına konuların dağıtımını yapıp hangi konuların anlatacağını söylüyor.

Saat:10:40:

Dördüncü gruptaki öğrenciler konularını okuyor, grup sessiz ve ellerindeki notlara odaklanmış durumda. ikinci grup şu anda okumuyor. Orhan öğretmenle süre konusunda itiraz edip sürenin azlığını söyledi. beşinci gruptan Serdar gruplar arasında geziniyor. ikinci gruptan Kayhan ilgisiz bir şekilde diğer grupları gözlemliyor. Üçüncü gruptan Cemal konusunu okuyor. Turgay hangi grupta olduğu belli değil. Yakalığını öğretmen yazmamış gezinip duruyor. Öğretmen birinci grubu etrafa kağıt atmamaları konusunda uyardı. ikinci gruptan Orhan öğretmenle soru sordu. İkisi de ayakta konuşuyorlar. birinci gruptan Veli ve iki arkadaşı kağıttan uçak hazırlamışlar etrafa atıyorlar. Öğretmen birinci gruba gürültü yapmamaları konusunda uyardı. Şu anda grubun başında onlarla konuşuyor.

Saat: 10:50:

Dördüncü gruptan Ramazan gürültüden rahatsız. birinci grubu izliyor. Dördüncü gruptan Haydar birinci grubu uyardı gürültü yapıyorsunuz diye. Birinci grup ters bir tepki verip dikkate almadılar. Birinci grupta yaka kartı olmayan 1 kişi ayağa kalktı . beşinci grubun yanına gitti. Beşinci ve dördüncü gruplar 6şar kişi. Öğretmen son iki dakika diye uyardı. birinci üçüncü ve dördüncü gruplar birbirleriyle iletişim içinde konuşuyorlar.

Saat: 10:55:

Öğretmen sürenin bittiğini şimdi konulara göre oturmaları gerektiğini söyledi ve öğrenciler yerlerini değiştirmeye başladılar. Öğretmenin dağıttığı notları öğrenciler uçak yapıp havaya atıyorlar. Öğretmen ortada öğrencilerin yerleşmelerini söylüyor, gürültü var. Yeni oluşan ikinci grupta üçüncü kişiyi öğretmen uyardı. Bir kişi konusu olan gruba geçti. Yeni üçüncü gruptan bir kişi gözlemcinin yanına gitti onun ne yazdığına bakıyor. Sınıfta aşırı bir gürültü var. birinci ikinci ve üçüncü gruplar yerlerinde.

Öğretmen fatihi yerine geçmesi konusunda uyardı. İkinci gruptan Fatih notları uçak yapıp havaya attı. Öğretmen yeni üçüncü gruptan Haydar'a soru sor dedi ve haydar Fatih'e soru sordu Fatih elindeki notlardan okuyarak cevaplıyor.

Saat: 11:00:

Öğretmen hala grupları oluşturamadı ve yerlerine oturtamadı. Yeni üçüncü grup yerlerine oturdu. Fatih sürekli havaya uçak atıyor. üçüncü grupta Orhan elindeki konuyla ilgili arkadaşıyla konuşuyor ve notlarını okuyor şu anda. Öğretmen birinci grupta turnike nasıl yapılır onu bir öğrenci üzerinde uygulayarak yapıyor. Fatih üçüncü gruptan çok gürültü yapıyor öğretmen onu uyardı. Öğretmen Fatih'i tekrar uyardı Fatih elindeki kağıtları üfleyerek tiz bir ses çıkarıyor.

Saat: 11:05:

Öğretmen üçüncü grubu çalışmaları konusunda uyardı. birinci grup şu anda 4 kişi oturuyor. Muzaffer elindeki sargı beziyle oynuyor. Grup elindeki notları okumuyor etrafı gözlemliyor. Üçüncü grup sürekli ne zaman biteceğini soruyor.

Saat:11:12:

Öğretmen sürenin bittiğini herkesin kendi grubuna geçmesi gerektiğini söyledi. Sınıfta yerde kağıt parçaları daha da arttı. Öğretmen Fatih'i sert bir şekilde yerine geçmesi için uyardı. Fatih elinde sıra paketini arkadaşına götürdü. Gruplar yerlerine oturdu. Beşinci grup sınıfın köşesinde olduğu için diğer dört grubu uzaktan gözlemliyor. dördüncü gruptan bir öğrenci sessizlik için diğerlerini uyardı. dördüncü gruptan Zeki arkadaşlarına sorular soruyor. Grup konular üzerinde odaklanmış durumda. dördüncü grupta sadece Erhan biraz ilgisiz ve etrafını gözlemliyor. Öğretmen ortada grupları gözlemliyor. üçüncü gruptan Cüneyt ayağa kalktı birinci grubun yanına gitti, öğretmen uyardı yerine oturdu. üçüncü grupta Fatih konusunu okuyor. Öğretmen sürekli grupları geziyor.

Saat: 11:20:

İkinci gruptan herkes birinci grubu gözlemliyor. Öğretmen birinci gruba uyarıda bulunuyor. birinci gruptan bir öğrenci üçüncü grupta Cüneyt'e bir lastik parçası fırlattı. Cüneyt ayağa kalkıp öğrencinin yanına gitti ve tartıştı. Zil çaldı, öğretmen çıkmayacağız

15 dakika daha var dedi. Öğrenciler acıktıklarını söyleyerek tepki gösterdiler. Öğretmen ortada öğrencileri tekrar yerine oturttu. Öğretmen üçüncü grubu çalışmaları konusunda uyarıyor. Fatih elindeki kağıtla ses çıkarıyor. İkinci gruptan Ramazan arkadaşlarına açıklamada bulunuyor. Kayhan Ramazanı dinliyor. Selim ilgisiz birinci grubu izliyor. Beşinci grupta herkes kendi başına etrafı gözlemliyor. Ali arkadaşlarını konuyla ilgilenmeleri için uyardı.

Saat: 11:30:

Öğrenciler dışarıda kar yağdığını öğretmene söylüyorlar. birinci grupta etrafı gözlemliyor. Öğretmen sürekli ayakta gruplar arasında geziniyor.

Saat: 11:31:

Öğretmen açıklama yapmak için öğrencilere seslendi ve haftaya test yapılacağını söyledi. Öğretmen uygulamanın bittiğini söyledi. Öğrenciler dışarı çıktılar.