

**MESLEK LİSELERİ 9. SINIFLARDA YABANCI DİL
DERSİNDE SORUN ÇÖZME YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİ
MEMNUNİYETİ VE BAŞARISI ÜZERİNE ETKİSİ**

**(ESKİŞEHİR ATATÜRK ANADOLU MESLEK
TEKNİK VE ENDÜSTRİ MESLEK LİSESİ ÖRNEĞİ)**

**Saygın Eylem Yavuz
Yüksek Lisans Tezi
Eskişehir, 2007**

**MESLEK LİSELERİ 9. SINIFLARDA YABANCI DİL DERSİNDE SORUN
ÇÖZME YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİ MEMNUNİYETİ VE BAŞARISI ÜZERİNE
ETKİSİ**

**(ESKİŞEHİR ATATÜRK ANADOLU MESLEK TEKNİK VE ENDÜSTRİ
MESLEK LİSESİ ÖRNEĞİ)**

Saygın Eylem YAVUZ

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı
Danışman: Yrd.Doç.Dr.Murat ATAİZİ**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Şubat, 2007**

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ

MESLEK LİSELERİ 9. SINIFLARDA YABANCI DİL DERSİNDE SORUN ÇÖZME YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİ MEMNUNİYETİ ve BAŞARISI ÜZERİNE ETKİSİ (ESKİŞEHİR ATATÜRK ANADOLU MESLEK TEKNİK VE ENDÜSTRİ MESLEK LİSESİ ÖRNEĞİ)

Saygın Eylem Yavuz

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şubat 2007

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Murat Ataizi

Değişen dünya düzeni eğitim sistemlerine etki ederek en az bir yabancı dil bilme zorunluluğunu getirmiştir. Türkçe dil ailesi Avrupa dil ailelerinden farklı yapıda olduğu için, ana dili Türkçe olanlar, Avrupa dillerini öğrenmede zorluklar yaşamaktadır. Türkiye 16 Ağustos 1997'de 4306 sayılı yasa ile sekiz yıllık kesintisiz eğitime ve yabancı dil eğitimini ilköğretim birinci basamak 4. sınıftan itibaren ders olarak okutulmasına başlamıştır. Bununla birlikte yabancı dil öğretimi sorun olmaya devam etmiştir. Eğitimde yapıcı yaklaşımın da bir parçası olduğu köklü bir takım değişikliklere gidilmiş ve öğretmen merkezli eğitim anlayışı yerine, öğrenci merkezli eğitim anlayışı kabul görmüştür. Sorun çözmeye dayalı öğretim de yapıcı yaklaşımın bir parçasıdır.

Öte yandan meslek liselerinde yabancı dil öğretimi, öğrencilerin öncelikle meslek öğrenme anlayışı içinde kültür derslerinden uzakta durma, yabancı dil eğitiminin her yaşta ve sınıfta en baştan başlaması, yabancı dil olarak okutulan İngilizcenin Türkçe dil yapısından çok farklı olması, geleneksel yöntemlerin öğrencileri pasif kılması gibi nedenlerle oldukça zor olmaktadır. Bununla birlikte Avrupa Birliğine aday bir ülke olarak özellikle kalifiye eleman yetiştiren meslek liseleri öğrencilerinin yabancı dilde

kendilerini ifade edebilmeleri, söylenenleri belirli düzeyde anlayabilmelerini sağlamak önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı, meslek liselerinde yabancı dil öğretiminde kullanılan sorun çözme yöntemi ve takım çalışmasının öğrenci başarısına ve memnuniyetine etkilerini değerlendirmektir.

Araştırmada sorun çözme uygulamalarının ardından, beş farklı sorun durumuna ilişkin soruların yer aldığı bir “Başarı Testi” ve sorun çözme uygulamalarına ilişkin öğrenci memnuniyetini ölçmek amacıyla Likert tipi bir “Memnuniyet Anketi” uygulanmıştır.

ABSTRACT**EFFECT OF PROBLEM SOLVING APPROACH ON STUDENT
SATISFACTION AND SUCCESS IN LANGUAGE LESSON OF 9TH
CLASSES IN VOCATIONAL HIGH SCHOOL****Saygın Eylem Yavuz****Division of Distance Education****Anadolu University Institute of Social Sciences, February 2007****Advisor: Yrd. Doç. Dr. Murat Ataizi**

The changing world order has influenced the educational systems and made it compulsory to know at least one foreign language. As the Turkish language family differs from the European language family, people whose mother tongues are Turkish have difficulty in learning European languages. With the 4306 number law issued on 16 August 1997 in Turkey, eight-year compulsory primary education became a must and foreign language education was started being given as of 4th grade. However, the language teaching is still a problem with the use of constructive educational approach, there has been a fundamental transformation from teacher-centered education to student-centered one. Problem solving based teaching is a part of constructivist approach.

On the other hand, teaching a foreign language in vocational schools is rather difficult because of the students' distance from cultural classes, starting teaching a foreign language from the scratch in each grade, the difference between the structure of Turkish and other languages and keeping the students passive in the classes because of traditional methods.

However, as a European Union candidate country, it is important for the vocational school students to express themselves in a foreign language as well as understand the foreign language itself.

The basic aim of this study is to evaluate the influence of problem solving strategy on the student satisfaction and success.

In the study, following the problem solving applications, there is a “Achievement Test” containing five different problem cases and a likert type “ Satisfaction Questionare” to measure the student satisfaction related to the problem solving applications.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Saygın Eylem YAVUZ'un "Meslek Liseleri 9. Sınıflarda Yabancı Dil Dersinde Sorun Çözme Yönteminin Öğrenci Memnuniyeti ve Başarısı Üzerine Etkisi (Eskişehir Atatürk Anadolu Meslek Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi Örneği)" başlıklı tezi **09 Mart 2007** tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, **Uzaktan Eğitim** Anabilim Dalında yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Yard.Doç.Dr.Murat ATAİZİ

Üye : Prof.Dr.Ahmet Haluk YÜKSEL

Üye : Prof.Dr.Aydın Ziya ÖZGÜR

Prof.Dr.Nurhan AYDIN
Anadolu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

Etkili yabancı dil öğretiminde öğrencinin pasif konumdan aktif konuma getirilmesi gerektiği son yıllarda fark edilmeye başlanmış ve yapıcı öğrenmeye dayalı uygulamalar eğitimde yer almıştır. Sorun Çözme yöntemi yapıcı yaklaşımın bir parçasıdır.

Meslek Liselerinde yabancı dil öğretiminde Sorun Çözme Yönteminin etkilerinin öğrenci başarısı ve memnuniyeti üzerine etkilerini araştıran bu çalışmanın yabancı dil öğretimine katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Bu araştırmanın her aşamasında desteğini ve yardımını esirgemeyen, tecrübesini ve bilgisini benimle paylaşmaktan kaçınmayan danışmanım sayın Yrd. Doç. Dr. Murat Ataizi'ne sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Bu zorlu dönem boyunca küçücük yüreklerindeki sevgilerini bana aktararak sabırla beni bekleyen yavrularım Eylül Yudum Yavuz ve Ece Öykü Yavuz'a, hayatım boyunca yapmaya çalıştığım her işte beni cesaretlendiren, sırtımı sorunsuzca yaslayabildiğim, uykusuz geçen her gecenin sabahında bana güler yüz gösterebilen hayat arkadaşım, değerli eşim, Murat İbrahim Yavuz'a minnettarım. Ayrıca zorluklar karşısında yıkılmamayı bana öğreten annem Kezban Işık'a, değerli fikirlerinden ve akademik tecrübelerinden yararlandığım ablalarım Deyiş Cesur ve Özden Tetik'e çok şey borçluyum.

Araştırmanın “çalışma grubunu” oluşturan ve tüm uygulamalara gönüllü olarak katılan Atatürk Anadolu Meslek Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi Raylı Sistemler Teknolojisi 9-D sınıfı öğrencilerine, emeği geçen tüm arkadaşlarıma ve hocalarıma ayrıca teşekkür ediyorum.

Bu çalışmanın bundan sonra konuyla ilgilenecek araştırmacılara yön gösterici olmasını dilerim.

Eskişehir, 2007

Saygın Eylem Yavuz

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZ.....	ii
ABSTRACT.....	iii
JURİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
ÖZGEÇMİŞ.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Sorun.....	1
1.2. Amaç.....	6
1.3. Önem.....	7
1.4. Varsayımlar.....	8
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Tanımlar.....	9
1.7. Kısaltmalar.....	9
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	10
2.1. Türkiyede Yabancı Dil Öğretiminin Tarihçesi.....	10
2.1.1. Cumhuriyetten Önceki Dönem.....	11
2.1.2. Cumhuriyet Dönemi.....	12
2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler.....	12
2.2.1. Temel Yöntemler.....	13
2.2.1.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)	13
2.2.1.2. Düzvarım Yöntemi (Direct Method).....	14
2.2.1.3. Kulak –Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio-Lingual Method)	15
2.2.1.4. Bilişsel Şifreleme Yaklaşımı (Cognitive-Code Approach)	16
2.2.1.5. İletişimci Yaklaşım (Communicative Approach).....	16
2.2.1.6. Doğal Yöntem (Natural Method).....	16
2.2.1.7. Seçmeli Yaklaşım (Eclectic Method).....	17
2.2.2. Diğer Yöntemler.....	17
2.2.2.1. Telkin Yöntemi (Suggestopedia).....	17
2.2.2.2. Grupla Dil Öğretimi (Community Language Learning)....	18
2.2.2.3. Sessizlik Yöntemi (Silent Way).....	19
2.2.2.4. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi(Total Physical Response)....	19
2.3. Yapıcı Yaklaşım.....	19
2.4. Bilişsel Biçim.....	22

2.5. Sorun Çözme Yönteminin Tarihçesi.....	22
2.6. Sorun Çözme Yöntemi.....	23
2.7. Sorun Çözme Teknikleri.....	25
2.8. Yabancı Dil Öğretiminde Sorun Çözme.....	28
2.9. Yabancı Dil Dersinde Sorun Çözme Yönteminin Kullanılmasının Avantajları.....	31
2.10. Yabancı Dil Derslerinde Sorun Çözme Yönteminin Kullanılmasında Karşılaşılabilecek Sorunlar.....	32
2.11. Yabancı Dil Öğretiminde Sorun Çözme Yönteminin Kullanılmasında Öğretmenin Rolü.....	33
2.12. Yabancı Dil Öğretiminde Sorun Çözme Yönteminin Kullanılmasında Öğrenenlerin Rolü.....	34
2.13. Ergenlerde Gelişim ve Öğrenme ile İlgili Özellikler.....	35
3. YÖNTEM.....	38
3.1. Araştırma Modeli.....	38
3.2. Evren ve Örneklem.....	39
3.2.1. Örneklem Grubunun Seçimi.....	39
3.3. Verilerin Toplanması.....	40
3.3.1. Verilerin Toplanması.....	40
3.3.1.1. Gizlenmiş Şekiller Grup Testi (Group Embedded Figures Test).....	41
3.3.2. Öğretim Materyali.....	43
3.3.3. Başarı Testi.....	44
3.3.4. Güven.....	45
3.3.5. Memnuniyet Anketi.....	45
3.3.6. Ödeneme.....	45
3.3.7. Deneysel İşlemler.....	46
3.3.8. Verilerin Çözümü.....	47
4. BULGULAR VE YORUM.....	49
4.1. Memnuniyet Anketi Sonuçları.....	49
4.2. Sorun Çözme Uygulaması İle Verilen Yabancı Dil (İngilizce) Dersine İlişkin Öğrencilerin Olumlu-Olumsuz Buldukları Yönler.....	60
4.3. Öğrenci Memnuniyeti ve Cinsiyet İlişkisi.....	61
4.4. Başarı Testi.....	61
5. ÖZET, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	70
5.1. Özet.....	70
5.2. Tartışma ve Sonuç.....	71
5.2.1. Başarı.....	76
5.2.2. Güven.....	77
5.2.3. Memnuniyet.....	77
5.3. Öneriler.....	78

EKLER.....	80
KAYNAKÇA.....	130

TABLOLAR LİSTESİ

		<u>Sayfa</u>
Tablo 1	Ölçeğin Birinci Maddesi'ne İlişkin Frekans ve yüzde değerleri.....	49
Tablo 2	Ölçeğin İkinci Maddesi'ne İlişkin Frekans ve yüzde değerleri.....	50
Tablo 3	Ölçeğin Üçüncü Maddesi'ne İlişkin Frekans ve yüzde değerleri.....	51
Tablo 4	Ölçeğin Dördüncü Maddesi'ne İlişkin Frekans ve yüzde değerleri...	51
Tablo 5	Ölçeğin Beşinci Maddesi'ne İlişkin Frekans ve yüzde değerleri.....	52
Tablo 6	Ölçeğin Altıncı Maddesi'ne İlişkin Frekans ve yüzde değerleri.....	52
Tablo 7	Ölçeğin Yedinci Maddesi'ne İlişkin Frekans ve yüzde değerleri.....	53
Tablo 8	Ölçeğin Sekizinci Maddesi'ne İlişkin Frekans ve yüzde değerleri....	54
Tablo 9	Ölçeğin Dokuzuncu Maddesi'ne İlişkin Frekans ve yüzde değerleri.	54
Tablo 10	Ölçeğin Onuncu Maddesi'ne İlişkin Frekans ve yüzde değerleri.....	55
Tablo 11	Ölçeğin Onbirinci Maddesi'ne İlişkin Frekans ve yüzde değerleri...	56
Tablo 12	Ölçeğin Onikinci Maddesi'ne İlişkin Frekans ve yüzde değerleri....	56
Tablo 13	Ölçeğin Onüçüncü Maddesi'ne İlişkin Frekans ve yüzde değerleri...	57
Tablo 14	Ölçeğin Ondördüncü Maddesi'ne İlişkin Frekans ve yüzde değerleri.....	57
Tablo 15	Ölçeğin Onbeşinci Maddesi'ne İlişkin Frekans ve yüzde değerleri...	58
Tablo 16	Ölçeğin Onaltıncı Maddesi'ne İlişkin Frekans ve yüzde değerleri....	59
Tablo 17	Ölçeğin Onyedinci Maddesi'ne İlişkin Frekans ve yüzde değerleri...	59
Tablo 18	Ölçeğin Onsekizinci Maddesi'ne İlişkin Frekans ve yüzde değerleri.....	60
Tablo 19	Ölçeğin Ondokuzuncu Maddesi'ne İlişkin Frekans ve yüzde	

	değerleri.....	61
Tablo 20	Başarı Anketine İlişkin Uygulama ve Ortalama minimum ve maximum puanlarla Standart Sapma Göstergesi.....	63
Tablo 21	Uygulama ve Ortalamaya İlişkin Korelasyon	63
Tablo 22	Uygulamaya İlişkin Alan Bağımlı ve Alan Bağımsız Öğrencilerin Başarı Testinden Aldıkları Puanların Dağılımı.....	64
Tablo 23	Alan bağımlı ve Alan bağımsız öğrencilerin Toplam sayıya göre yüzdeleri tablosu.....	65
Tablo 24	Alan Bağımlı ve Alan Bağımsız Öğrencilere İlişkin İstatistiki Bilgiler ve Standart Sapma	66
Tablo 25	Uygulamanın alan bağımlı ve alan bağımsız öğrenciler için standart sapmaları gösteren tablo.....	67
Tablo 26	t- test tablosu.....	67
Tablo 27	Alan Bağımlı ve Alan Bağımsız Öğrencilere İlişkin İstatistiki Bilgiler ve Standart Sapma.....	68
Tablo 28	Uygulama, Güven ve Ortalama arasındaki istatistiksel ilişki tablosu.....	69

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1 Geleneksel ve Yapıcı Sınıfların Karşılaştırılması.....	21
Şekil 2 Sorun Çözme Aşamaları.....	25
Şekil 3 Öğrencilerin 1., 2. ve Başarı Testi Sınav Notları.....	89

1. GİRİŞ

Bu bölümde önce araştırmanın sorunu ortaya konulmuş daha sonra araştırmanın amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları, önemli kavramların tanımları ve araştırmada kullanılan kısaltmaların açıklamaları verilmiştir.

1.1. Sorun

Hızlı bir değişim süreci içinde olan evrende, iletişim yöntemlerinin ve olanaklarının artması ya da farklılaşması nedeniyle benzer zevkler ve gereksinimlerin paylaşılması kolaylaşmıştır. Küreselleşmenin bir gereksinim haline geldiği düşünülebilir ve bu nedenle, dünyanın bize göre en uzak noktasındaki insanlarla dahi iletişim kurabilmek önemlidir.

Dil insan hayatının merkezindedir ve duyguları ifade edebilmenin yollarından biridir. İnsan hayatını planlarken, geçmişini hatırlarken, düşüncelerini ve deneyimlerini aktarırken dilini kullanır. Bazı insanlar iki ya da daha fazla dil kullanarak, iyi bir iş edinme, iyi bir eğitim alma şansını elde etme, iyi koşullarda ülkesinde yaşama ya da başka bir ülkeye göç edebilme, dini ve siyasi görüşlerini ifade edebilme avantajlarını kullanabilmektedirler. Dil öğrenme, insanların kariyerlerine, geleceklerine, tüm yaşamlarına katkı sağlar ve bu nedenle dil öğrenme ya da öğretme milyonlarca yaşam için hayati önem taşır (Cook, 1991).

Dünyanın pek çok yerinde yabancılar arasında konuşulan dilin İngilizce olması, İngilizce öğrenme isteğini ve öğretim yaygınlığını artırmıştır. İngilizce artık tüm dünya ülkelerinin ikinci dili olma yolunda ilerlemektedir. Ekonomik alanda, sosyal alanda, eğitim-öğretim alanında, bilim ve teknolojiye kullanılan dil İngilizcedir (Serengil, 2005).

Bir yabancı dil bilmek, bireyin o dildeki sözcükleri ve dilbilgisi yapılarını bilmesinin yanı sıra, bu sözcük ve yapılardan yararlanılarak o dili konuşan kişilerle sözlü ya da

yazılı iletişim kurabilmesidir. Başka bir deyişle, bir dili bilmek yalnızca o dil hakkında gerekli olan dilbilgisi kurallarını bilmek, yani “dilbilgisel yetiye” sahip olmak değildir. Aynı zamanda hangi ortamlarda, hangi yapı ve sözcüklerin kullanılması demek olan, “iletişimsel yeti” ye sahip olmak demektir. Bunu kazanabilmek için de o dilin kültürü ve edebiyatı hakkında bilgi sahibi olmak gerekmektedir (<http://iolp.aof.edu.tr/genel/sub02.htm> top adresinden 09. Aralık. 2005 tarihinde alınmıştır).

Dil bir iletişim aracıdır. Bir toplumda yaşayan bireyler birbirleriyle aynı dili konuşarak iletişim kurarlar. Bu gün hızla değişen ve gelişen dünyamızda diğer uluslarla da iletişim sağlamak zorundayız. Başka bir deyişle, diğer ülkelerle her alanda bilgi alışverişi yapabilmek, ekonomik ilişkilerimizi yürütebilmek ve kendi düşüncelerimizi ifade edebilmek için anadilimizden başka en az bir yabancı dili bilmek zorundayız. (<http://iolp.aof.edu.tr/genel/sub02.htm> top adresinden 09. Aralık. 2005 tarihinde alınmıştır).

Dünyanın pek çok ülkesinde ilk, orta ve yüksek öğretimde dil öğretimi uzaktan ya da örgün olarak yapılmaktadır. Türkiye’de de dil öğretiminde çok sayıda etkin kararlar alınmış olmasına rağmen, uygulama aşamasında bazı güçlükler yaşanmaktadır. Örneğin dil öğretiminde küçük yaşların öneminin farkına varılmasıyla, yabancı dil öğretimi ilköğretim dördüncü sınıfında başlatılmış ancak alt yapı yetersizliği nedeniyle yetkin olmayanların derse girmesi, yabancı dil öğretmenlerinin yeni öğretim yaklaşımlarından habersiz olarak göreve başlaması, materyal eksikliği, sınıflarda öğrenci sayılarının fazla olması, programların ardışıklıktan uzak ve her düzeyde yeniden ve sıfırdan başlanması gibi nedenlerle istenilen sonuca ulaşamamıştır. Yabancı dil öğretiminde başarıyı etkileyen öğretim ortamı, öğrenci düzeyi, öğretim materyali vb. gibi çeşitli etmenler bulunmaktadır. Öğretim yöntemi de bu etmenlerden biridir. Yabancı dil öğreniminde de tüm alanlarda olduğu gibi öğretmen merkezli öğretim anlayışı, giderek yerini öğrenci merkezli öğretim anlayışına bırakmaya başlamıştır. Bu anlayış çerçevesinde sınıf içi uygulamalarda değişiklikler olmakta ve daha etkili öğrenme-öğretme yöntem ve teknikleri uygulanmaktadır.

Zoharik(1995)'e göre, yapıcı yaklaşımın, yalnızca yabancı dil kapsamında değil, genel olarak, beş temel ögesi vardır. Bunlar birbirlerinden kesin sınırlarla ayrılmamakla birlikte tümüyle de bağımsız değildirler. Bu ögeler aşağıdaki şekilde sıralanmışlardır:

- Eski bilginin harekete geçirilmesi
- Yeni bilginin kazanılması
- Bilginin anlaşılması
- Bilginin uygulanması
- Bilginin farkında olunması

Saban (2000), Bilginin uygulanması ögesinde, öğretmenlerin yeni konu ile ilgili, sınıftaki öğrencilerin bilgi yapılarına uygun öğrenme yaşantıları ve etkinlikleri sağlayarak onlara yardım edebileceklerini ayrıca bilgi için, en etkili ve verimli öğrenme aktivitelerinin, otantik, ilginç, bütüncül, uzun-vadeli ve sosyal gibi özellikleri içeren sorun çözme aktiviteleri olduğunu belirtir. Böylece öğrenciler sorunları çözmeye yeltedikçe, bildiklerini uygulamaya koymak zorunda kalırlar. Bu süreç, onların sürekli sahip oldukları bilgi yapılarını test etmelerine ve gerektiğinde de yeni yapıları inşa etmelerine neden olur. (Saban, 2000)

Son yıllarda öğrenme öğretme araştırmalarında önemli bir ivme kazanan yapıcı öğrenme-öğretme anlayışları, bireylerin ancak bir bağlam içinde öğrenebildikleri ilkesini savunmaktadır. Gerçeklerin bireylerin dış dünyasında olduğu varsayımını destekleyen nesnelci kuramların aksine, dış dünyadaki anlamların bireylerin kendileri tarafından yapılandırıldığı görüşünde birleşen yapıcı yaklaşım yeni bir paradigma olarak önem kazanmaktadır (Ataizi, 1999).

Çocuktaki dil gelişimi ve kullanımı düşünme yeteneğini büyük ölçüde etkiler. Onun çevresinden gelen dile dayalı uyarıların önemi büyüktür. Çevresinde okumuş ve başarılı bireylerin kendisine model oluşturması gerekmektedir. Bu durumda öğrencide çoklu zeka gelişebilir. Çevrenin bu gibi uyarıcılar bakımından fakirliği onun algılama yeteneklerinin gelişmesini besleyemez. Okulda gördüğü yabancı dil derslerinin önemini benimsemeye zorluklar çeker, hatta yabancı dil korkusuna

(foreign language anomie) bile tutulabilir, böylece yabancı dil derslerinden soğur, nefret eder ve derslerden kaçır (Demirezen, 2003).

Eğitim, devletlerin temel işlevlerinden bir tanesidir. Avrupa Birliği (AB) üyesi devletlerin eğitim sistemleri birbirlerinden olduğu kadar kendi içinde de bazen (federatif yapıya sahip olanlarda özellikle) farklılıklar göstermektedir. Avrupa Birliği'nin ortak eğitim politikası bulunmamaktadır. Eğitim alanı üye devletin egemenlik alanında kalmakla birlikte AB üye devletlerin eğitim politikalarına ve uygulamalarına ilişkin görüş ve deneyimlerinin paylaşıldığı bir platformdur. Ortak bir eğitim politikası oluşturma ve devletlerin ulusal yetkilerini sınırlandırma yerine, AB'nin amacı üye devletlerarasında eğitim alanında işbirliği olanaklarını çoğaltmaktır. Bu amaç doğrultusunda AB, eğitim alanında çok uluslu partnerlikler, öğrenci değişim programları ve yurtdışında eğitim olanakları, yenilikçi eğitim-öğretim programları, üniversite öğretim ve araştırma kadrolarından oluşacak uzman ağları, eğitimde yeni teknolojiler, diplomaların denkliği gibi konuları değerlendirecek kadrolar, üye devletlerdeki uygulamaların karşılaştırma yoluyla yeni politikaları ortaya koyacak bir platformun oluşturulmasını öngörmektedir (Musaoğlu ve Wolff, 2003).

Ulusal Ajans'ın dökümanları bize bilim ve teknolojiye hızlı gelişme toplumsal, kültürel, siyasal ve ekonomik alanlarda müthiş değişmelere yol açmakta olduğunu ve hızla artan bilgi ve gelişen teknolojinin, bireylerin eğitim ihtiyacını da artırmakta olduğunu belirtmektedir.

Avrupa Birliği yurttaşların, sermayenin ve hizmetlerin serbest dolaşımı fikri üzerine kuruludur. Kültürler arası ilişkiler ve dil yeterlilikleri açısından iyi durumda olan yurttaşlar bir başka üye devlette çalışma serbestisinden daha iyi yararlanabilir ve küresel işgücü piyasasında daha etkili olabilir.

AB Eğitim programları kapsamında Socrates, Leonardo da Vinci ve Gençlik programları yer almaktadır. Bu programlar geniş bir alanda öğrenci, öğretmen, uzman öğretim üyesi değişiminden AB dillerinin öğretimine, eğitimin kalitesinin yükseltilmesinden, yaşam boyu öğrenmeye kadar faaliyet göstermektedir.

Leonardo da Vinci (mesleki eğitim) Avrupa Birliğinde ortak bir mesleki eğitim politikası oluşturmak amacıyla yürütülen bir programdır (Özden ve diğerleri, 2005).

Leonardo da Vinci Programı'nın ikinci aşaması, topluluğun mesleki eğitim alanında yirmi yıldır gerçekleştirilmekte olduğu eylemin devamıdır.

Programın birinci aşamasının hedefleri doğrultusunda ikinci aşamada da üye devletlerin mesleki eğitimin kapsamı ve organizasyonu konusundaki sorumluluğunu, kültür ve dil çeşitliliğini dikkate alarak gerçekleştirdikleri eyleme destek olmaya çalışılmakta ve bu amaç doğrultusunda mesleki eğitim alanındaki ülkeler arası işbirliği projeleri finanse edilmektedir.

Programın üç temel hedefi vardır.

- Kişilerin, özellikle gençlerin temel mesleki eğitim içinde tüm düzeylerde beceri ve yeterliliklerinin artırılması.
- Özellikle teknolojik ve örgütsel değişimi güçlendirmek üzere uyum sağlayabilmeyi artırıp geliştirmeye yönelik sürekli-mesleki eğitimde ve hayat boyu beceri ve yeterlilikler kazanmada kalitenin yükseltilmesi, bunlara erişimin iyileştirilmesi
- Rekabet edebilmeyi ve girişimciliği, yeni istihdam fırsatları açısından da geliştirmek üzere mesleki eğitimin yenileşme sürecine katılımını destekleyip artırmak.

Avrupa Birliğine aday ülkelerden biri olan Türkiye'nin de mesleki eğitim alanında var olan genç nüfusunu eğitirken, yabancı dil yeterliliğini de artırması gerekmekte ve bu bağlamda da meslek liselerinde okutulmakta olan yabancı dili etkin ve kalıcı şekilde öğrenenlere aktarabilmesi önem kazanmaktadır.

Plânlı kalkınma döneminden itibaren ülkemizde sanayileşmeye önem ve ağırlık verilmesi sonucunda meslekî ve teknik alanlarda eğitim görmüş insan gücü ihtiyacı hızla artmıştır. Dünyada sanayi ve teknoloji alanında meydana gelen hızlı gelişmeler yabancı dil bilen teknik ara insan gücü ihtiyacını ortaya çıkarmıştır.

Plânlı kalkınma döneminden itibaren ülkemizde sanayileşmeye önem ve ağırlık verilmesi sonucunda meslekî ve teknik alanlarda eğitim görmüş insan gücü ihtiyacı hızla artmıştır. Dünyada sanayi ve teknoloji alanında meydana gelen hızlı gelişmeler yabancı dil bilen teknik ara insan gücü ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bunun üzerine yabancı dil bilen teknik insan gücünü yetiştirmek amacıyla 1982-1983 öğretim yılından itibaren Anadolu Meslek Liseleri, 1983-1984 öğretim yılından itibaren de Anadolu Teknik Liseleri açılmıştır. Anadolu Meslek Liselerinin öğretim süresi, birinci yılı hazırlık sınıfı olmak üzere 4 yıl, Anadolu Teknik Liselerinin öğretim süresi ise birinci yılı hazırlık sınıfı olmak üzere 5 yıldır.

Ülkemizde, Cumhuriyet döneminden itibaren sanayileşmeye önem ve ağırlık verilmesi sonucu, meslekî ve teknik alanlarında eğitim görmüş insan gücü ihtiyacı da artmıştır (http://etogm.meb.gov.tr/index.asp?sayfa_id=100&konu=tarihce adlı siteden 20 Aralık 2006 tarihinde alınmıştır.)

Eskişehir Anadolu Meslek Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi Avrupa Birliği Projeleri kapsamında, öğrenci değişim programını uygulamakta olduğundan, öğrencilerin yabancı dil yeterliliklerini artırmaları, iletişim becerilerini geliştirmeleri ve etkili öğrenmeleri bağlamında önem kazanmakta ve gereklilik arz etmektedir.

Yukarıda belirtilen tartışmalara dayalı olarak bu araştırmanın sorununu; meslek liselerinde yabancı dil eğitiminin, sorun çözme tekniği kullanılarak daha kalıcı hale getirilmesi amacıyla bir uygulama yapılması ve sonuçlarının ortaya konulması oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın genel amacı, Yabancı dil öğretiminde, yapıcı öğrenme kapsamında sorun çözme metoduyla, 9. sınıf öğrencilerine yabancı dili sevdirecek, gereksinimlerini karşılayabilecekleri bir ortam sunmak ve sonuçlarını değerlendirmektir. Bu nedenle, Anadolu Meslek Liselerinde 9. sınıflarda okutulan İngilizce Dersinde “ modals” kurallarının öğretilmesinde, sorun çözme yöntemi ile

geleneksel yöntemin öğrenci başarısı ve memnuniyeti üzerindeki etkisi karşılaştırılmak istenmiştir.

Son zamanlarda dikkati daha çok çeken sorun çözmeye dayalı öğrenme öğrencilerin sorun çözme ve kritik düşünme davranışlarını geliştirmede önemli bir etken olarak görülmektedir (Semerci, 2003). Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aramak istenmiştir:

- Yapıcı öğrenme yöntemi öğrencilerin yabancı dil öğrenmelerini ne ölçüde etkilemektedir?
- Sorun çözmeye dayalı öğrenme biçimi öğrenci memnuniyetine olumlu katkı sağlamış mıdır?
- Sorun çözmeye dayalı öğrenme biçimi öğrencilerin yabancı dilde akademik başarılarına ne ölçüde etki etmiştir?
- Alan bağımlı ve alan bağımsız öğrencilerin sorun çözme uygulamaları kapsamında akademik başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Alan bağımlı öğrencilerle alan bağımsız öğrenciler arasında sorun çözme uygulamaları kapsamında memnuniyet konusunda anlamlı bir fark var mıdır?
- Takım çalışması eğitiminin sorun çözme uygulamaları öncesinde öğrencilere verilmesinin öğrenciler üzerindeki etkileri nelerdir?
- Sorun çözme uygulamalarının öğrencilerin karar verme, bir takımın üyesi olma, diğer üyelerin fikirlerine saygı gösterme, görüşlerini ve duygularını sözlü ve yazılı olarak ifade edebilme, rol oynama, takımı temsil etme gibi bazı sosyal becerilerin gelişmesine ne ölçüde katkı sağlamıştır?

1.3. Önem

Yabancı Dil öğretimi gün geçtikçe önem kazanmaya devam etmektedir. Bu nedenle yabancı dil öğretimini kalıcı hale getirebilecek daha etkin yöntemler geliştirilmektedir. Yapılan bu çalışmanın orta öğretim kurumlarında yabancı dil öğretiminin daha işlevsel ve kalıcı olabilmesi için bir ışık olacağı beklenmektedir.

Bu çalışmada ele alınan konular açısından, çalışmanın önemi şu başlıklar altında toplanabilir:

Araştırmacı açısından,

1. Orta öğretimde görevli yabancı dil Öğretmenlerinin, dil öğretiminde sorun çözme tekniğini kullanmalarının varsa yararlarını ortaya koyma

Öğrenci açısından,

2. Yapıcı görüş doğrultusunda, belirlenen sınıflarda öğrencilere sunulan hizmetlerin geliştirilmesiyle ilgili öneriler sunma

Öğretmen açısından,

3. Yapıcı görüş doğrultusunda öğretmenlere, öğrencilerine daha verimli ve kalıcı öğretim yaşantısı kazandırma açısından önerilerde bulunma

Milli Eğitim Bakanlığı açısından,

4. Orta öğretimde görevli yabancı dil öğretmenlerinin sınıfta uyguladıkları yabancı dil yöntemlerini ortaya koyma

1.4. Varsayımlar

Bu çalışma aşağıdaki varsayımlara dayanmaktadır.

1. Bu çalışma, çağdaş öğretmenin, yeni tekniklerden sorun çözme tekniğini öğretime katması yoluyla öğrencilere kalıcı eğitim yaşantısı kazandırabileceği varsayımına dayanmaktadır.

2. Belirtilen koşul ve sınırlar içinde seçilen örneklem evreni temsil yeteneğine sahiptir.

3. Araştırmada yararlanılan kaynaklar doğru ve geçerli bilgiler sağlamaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Aşağıda verilen sınırlılıkların çalışmanın sonuçlarını ve bu sonuçların güvenilirliğini etkileyebileceği kabul edilmiştir.

1. Çalışmayı yapan kişinin ulaştığı kaynaklar ve kullanılan araştırma tekniğiyle sınırlıdır.

2. Bu araştırma 2005-2006 eğitim öğretim yılında Atatürk Anadolu Meslek Teknik ve Endüstri Meslek Lisesinde Raylı Sistemler Teknolojisi 9. sınıfta okuyan 30 öğrenci ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma sorun çözmeye dayalı öğrenme yaklaşımı ve geleneksel yöntem olarak bilinen öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımı ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Yapıcı Yaklaşım : Öğretenin değil öğrenenin merkezde olduğu, kişinin kendi öğrenme kapasitesini ve yöntemini ortaya koyabilmesine olanak tanıyan, tek doğru cevabın doğruluğu ilkesine karşı, öğrenenlerin yeni bilgileri yapılandırırken, önceki yaşantılarından ve çevrelerinden etkilendikleri ilkesini savunan, her bireyin öğretilen materyalden ne ve ne kadar alması gerektiğinin kendisinin karar vermesi şeklinde ifade edilebilen öğretim yaklaşımı

Sorun Çözme Yöntemi : Kişinin sosyal becerilerinin gelişimine katkıda bulunabilmek için, gerçek yaşamda karşılaşılabilecek sorunların nasıl ve hangi yöntemlerle çözülebileceğinin gösterilebilmesi amacıyla hazırlanmış örnek sorunların bireysel ya da takım çalışmalarıyla çözümlenmesine dayalı öğretim yöntemi

Takım Çalışması : Aynı hedefe varmak için grup üyelerinin sosyal becerilerini, bilgi ve tecrübelerini paylaşarak çalışması

1.7. Kısaltmalar

- SDÖ** : Soruna Dayalı Öğrenme
AB : Avrupa Birliği
GŞGT Testi : Gizlenmiş Şekiller Grup Testi
PÇDÖ : Problem Çözmeye Dayalı Öğrenme

2. LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde, Türkiye’de yabancı dil öğretiminin tarihçesi, yabancı dil öğretim teknikleri, yapıcı yaklaşım, bilişsel biçim, sorun çözme yönteminin tarihçesi, sorun çözme yöntemi, sorun çözümler, yabancı dil öğretiminde sorun çözme, sorun çözme yönteminin kullanılmasının avantajları, karşılaşılabilecek sorunlar, öğrenenin, ve öğretmenin rolü, ergenlerde gelişimle ilgili özellikler ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Türkiyede Yabancı Dil Öğretiminin Tarihçesi

Yabancı Dil Eğitimi **Cumhuriyetten Önce** ve **Cumhuriyetten Sonra** olmak üzere iki şekilde incelenebilir. Tarih boyunca, Türkler yabancı dil öğrenmenin önemini kavrayan bir millet olmuş ve kendi dillerinin dışında, günün koşullarında, kültürel ve ekonomik alanda etkin olan ülkelerin dillerini öğrenme konusunda istekli olmuşlardır.

Dünyada pek çok ülke ve bu ülkelere ait bir çok dil olmakla birlikte, uluslar arası ilişkiler anadil kullanımını yetersiz kılmıştır. Bir dilin diğer ülkelerde ikinci dil olarak öğretilmesi siyasal, ekonomik, askeri, kültürel ve tarihsel temellere dayanır. Türkiye açısından önemi bulunan uluslar arası kuruluşlardan NATO resmi çalışma dili İngilizceyi kabul etmiştir. Birleşmiş Milletler’de ise çalışma dili Fransızca ve İngilizcedir.

Uluslar arası ilişkilerin bu denli yoğunluk kazanması Türkiye’de başka dillerin özellikle uluslararası örgütlerde resmi dil olarak kabul edilen batı dillerinin öğrenilmesi bir gereksinim olarak ortaya çıkmış ve bunun sonucu olarak yabancı dillerin öğretimi okul programlarında yer almıştır (Demirel, 1999).

Öte yandan Cumhuriyetin ilanından önce Osmanlı İmparatorluğunda Arapça, Farsça yabancı dil olarak okutulmuş, Tanzimat döneminde Fransız kültürünün etkisiyle Fransızca, 1. Dünya savaşıyla birlikte Almanca etkili diller arasına girmiştir.

Yabancı Dil, bir insanın anadilinin dışında, genellikle sonra öğrendiği bir başka ulusun veya topluluğun dilidir (Oktay, 2001).Türk Tarihinde, Osmanlı

İmparatorluğunun ve Türkiye Cumhuriyetinin devlet yapısı, eğitime olan yaklaşımlarında da farklılık yaratmıştır. Bu nedenle, Yabancı Dil Öğretimi Cumhuriyet Öncesi ve Cumhuriyet Sonrası olarak değerlendirmek mümkündür.

Demirel (1999)'e göre Cumhuriyetten Önceki dönem de “Tanzimata Kadar Geçen Devre” ve “Tanzimattan Cumhuriyete Kadar Geçen Devre” olarak iki bölüm halinde incelenmiştir. Buna sebep olarak Osmanlı İmparatorluğunda eğitimin Tanzimata kadar din esasına göre yürütülürken, Tanzimat Devrinde Batılı usullere göre yürütülmeye başlamasını göstermektedir.

2.1.1.Cumhuriyetten Önceki Dönem

Bu dönem Osmanlı İmparatorluğunun kurulduğu 1299 yılıyla, Cumhuriyetin İlan edildiği 1923 yılına kadar geçen 624 yıllık bir süreyi kapsar.

Tanzimata Kadar Geçen Devre

Sıbyan Okulları, ilk eğitim veren okullardı. Enderunlar, saray hizmetleri için görgülü, bilgili adam yetiştirmek amacıyla kurulmuştu. Türkçenin dışında yabancı dil olarak Arapça ve Fransızca öğretilmekteydi.

Tanzimattan Cumhuriyete Kadar Geçen Devre

1839'da Tanzimatın ilan edilmesi ve orduda Nizam-ı Cedid Hareketinin başlaması Osmanlı Türkiye'sinde ilk batılılaşma ve çağdaşlaşma hareketi olarak değerlendirilmektedir.

Tarihimizde batılılaşma hareketinin başlangıcı sayılan Tanzimat Devrinde, dil öğretiminin orta dereceli okul programlarında yer alması, bugünkü liselerin çekirdeğini oluşturan Sultanilerin açılmasıyla başlamıştır. Bu nedenle 1 Eylül 1868 yılında Galatasaray Sultanisinin (Lisesinin) açılması, Türkiye'de yabancı Dil öğretimi açısından bir dönüm noktası olmuştur.

2.1.2.Cumhuriyet Dönemi

Cumhuriyet Döneminde eğitim alanında yapılan ilk ve en önemli adım, 430 sayılı ve 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat kanununun çıkması olmuştur. Bu kanunla Osmanlılar Döneminde kalan medreseler kapatılmış yerine bu günkü okullar açılmıştır.

Osmanlı İmparatorluğunun eğitim kurumlarında uzun süre yabancı dil olarak öğretilen Arapça ve Farsça bu dönemde kaldırılmış ve yerine Batı dillerinden Almanca, Fransızca ve İngilizce konmuştur (Demirel, 1999).

2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Demircan (1991), bir dilin başkaları tarafından öğrenilebilmesi için o dilin üstün bir bilim, uygarlık ve kültür dili olması gerektiğini belirterek, anadil, yabancı dil ve ikinci dil tanımlarını şu şekilde yapmıştır: İlk öğrenilen dile anadil, ondan sonra öğrenilen dillere ise yabancı dil denir. Yapılan yorumlara göre, anadil bilinçaltı işlemlerle edinilir, yabancı dil ise bilinçli işlemlerle edinilir. İki ya da çok dilli toplumsal, kültürel ortamda yaşayan bir kimse, örneğin Almanya’da yaşayan bir Türk çocuğu için, anadilden sonra veya onunla birlikte edinilen dile ikinci dil denir. İkinci dil edinimi topluma uyumla ilgili bir zorunluluk, yabancı dil öğrenimi ise, kültürel ve mesleki bir gereklilik olarak algılanır (Onur, 2003).

Yabancı Dil öğretimi ile ilgili olarak literatürde rastlanan 7 temel yöntem bulunmaktadır. 1982 Ekim ayında Avrupa Konseyi ile Milli Eğitim Bakanlığının ortaklaşa düzenledikleri “Yabancı Dil Öğretim Programları “ konulu seminerde belirlenen belli başlı yöntemler sınıflamasına göre bu yöntemleri şöyle sıralamak mümkündür:

Temel Yöntemler

- Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi
- Düzvarım Yöntemi

- Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi
- Bilişsel Şifreleme Yaklaşımı
- Doğal Yöntem
- İletişimci Yaklaşım
- Seçmeli Yöntem

Diğer Yöntemler

- Telkin Yöntemi
- Grupla Dil Öğretimi Yöntemi
- Sessizlik Yöntemi
- Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi

2.2.1. Temel Yöntemler

2.2.1.1 Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)

Bu yöntem, belli bir öğrenme kuramına göre geliştirilmemiştir. Daha çok akla dayalı çözümlenmeler, kural öğrenme ve karşılaştırmalı çalışmalara yer verir. Bu yöntemle konuşma becerisinin geliştirilmesine önem verilmez (Demirel, 1999).

Bu yöntem yeni değildir. Pek çok farklı dalları olsa da yıllardır yabancı dil öğretmenleri tarafından kullanılmaktadır. Genellikle öğrencilerin okumalarına yardımcı olmak amacıyla kullanılmaktadır. Öğrencilerin öğrendikleri dilin dil yapısını çalışarak anadilleriyle ilişkilendirdiklerinde, konuşma ve yazma becerileri de gelişmektedir.

Bu yöntemi kullanan öğretmenlerin amacı öğrencilerin hedeflenen dilde yazılmış edebi eserleri okuyabilmeleridir. Bunun için o dilin gramer yapısı ve kelimelerini öğrenmeye ihtiyaçları vardır. Öğretmenin ve öğrencinin rolü geleneksel tarzda,

otorite ve öğrenen şeklindedir. Öğrenenler eğer çeviri yapabiliyorsa, dili öğrendikleri kabul edilir.

Bu yöntem uygulanırken, çeviri, soruları okuyup yanıtlama, karşıt ve benzer sözcükleri bulma, boşluk doldurma, yeni kelimelerin cümle içinde kullanılmasını sağlama, kompozisyon yazma gibi teknikler kullanılır (Freeman, 2003).

Bu yöntemin oldukça popüler olmasının nedenlerinden biri, gramer kurallarının ve çevirilerin öğretmenlerce kolaylıkla değerlendirilebilmesidir (Brown, 1994).

2.2.1.2. Düzvarım Yöntemi (Direct Method)

Bu yöntem, Dilbilgisi-Çeviri yöntemine karşı 1950'lerde ortaya çıkmış, dünyada ve Türkiye'de çok yaygın bir şekilde kullanılmıştır (Demirel, 1999).

Bu yöntemin basit bir kuralı vardır. Çeviriye izin vermez. Anadil sınıfta kullanılmaz. Öğretmen açıklama ya da çeviri yapmaz, gösterir. Öğrencinin hedeflenen dildeki anlamı bulmasını ister. Kelimelerin bir listeden değil, kullanarak öğretilmesi hedeflenir. Ders diyaloglara dayalı işlenir ve böylelikle öğrenciler mümkün olduğunca çok konuşmaları konusunda cesaretlendirilir. Gramer kuralı verilmez ve yazma önemli bir aktivedir. Bir dil öğrenmek, o dili ne kadar yaşadığınızla doğru orantılıdır.

Öğretmen, sınıf aktivitelerini yönetir. Öğrenciler Dilbilgisi Çeviri Yöntemine göre daha aktiftir. Kelime, gramer öğretiminin üstündedir. Okuma, soru cevap alıştırmaları, öğrencinin doğru yanıtı kendisinin bulması için seçenekler sorulması, diyalog, boşluk doldurma, dikte, paragraf yazma gibi teknikler kullanılır (Freeman, 2003).

Demirel'e göre, bu özelliklerin dışında, Düzvarım yönteminde dersler bir diyalogla ya da fıkra anlatımıyla başlar, ilk birkaç hafta telaffuz eğitimine ağırlık verilir, yeni dil bilgisi yapıları öğretilirken sürekli dinleme ve tekrara yer verilir, öğretmenin

amaç dili çok iyi bilmesi ve konuşması istenir, öğretmen merkezli öğretim yapılmasına karşın öğrenciler derste aktiftirler.

2.2.1.3. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio-Lingual Method)

Bu yöntem, 1950'li yıllarda ortaya çıkmış ve davranışçı psikologlarla, yapıcı dilbilimcilerin görüşlerinin etkisi altında kalmıştır. Amerikan Ordusu geniş ordu birliklerine, askeri üsler kurduğu ülkelerde konuşulmakta olan dilleri öğretme zorunda kalınca ve bilinen yöntemlerle uygulamada başarısız olunca üniversitelerin yardımıyla geliştirdiği bir programı okullarında uygulamaya başlamıştır. Alınan sonuçlar çok başarılı olmuş ve ordu yönetimiyle kısa sürede yoğunlaştırılmış dil programları ile yabancı dil öğretiminde başarı sağlanmıştır (Demirel, 1999).

Öğretmen sınıfta yalnızca hedef dili kullanılır. Öğretmen, o dilin bir modelidir. Öğrenciler O'nu dinler ve duydukları sesleri tekrar ederler. Çok tekrar, öğrenmede daha iyi bir alışkanlık ve performans sağlar. Hataların tekrar edilmemesi için öğretmen anında düzeltir. Dil öğrenmede amaç, iletişimde dilin nasıl kullanılacağını öğrenilmesidir. Öğretmen orkestra şefi gibi, öğrencilerin hedefledikleri davranışlarını kontrol eder. Onlara rehberlik eder ve yönetir.

Konuşma, yazmadan daha basittir. Dili kültürden ayırmak doğru değildir. Kültür yalnızca edebiyat, sanat değil, aynı zamanda, yeni dili kullanan insanların günlük davranışlarıdır. Öğretmenin sorumluluğu, o kültür hakkındaki bilgileri de öğrenenlere sunmaktır.

Yeni kelimeler ve dil bilgisi kuralları, diyalogların içinde verilir. Diyaloglar tekrar edilerek öğrenilir. Bu yöntem, diyalogları anımsama, cümleleri bölerek tamamlama yapılmasının sağlanması, tekrar alıştırmaları, öğrencilerin sırayla birbirlerine soru sorması, soru cevap alıştırmaları, diyalog tamamlama, gramer oyunları gibi teknikler kullanır (Freeman, 2003).

2.2.1.4. Bilişsel Şifreleme Yaklaşımı (Cognitive-Code Approach)

Literatürde Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı olarak da kullanılan bu yaklaşım, bilişsel öğrenme kuramcılarında Ausubel ile ünlü Dil Bilimci Chomsky'nin görüşlerinin etkisiyle ortaya çıkmıştır. Kullanım özellikleri şunlardır:

Dil bir alışkanlık geliştirme değil bilinçli olarak kuralları öğrenmedir. Özellikle duyduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine önem verilmelidir. Grup çalışması ve bireysel eğitim desteklenmelidir. Dilbilgisi kuralları tümevarım ve tümdengelim yoluyla öğretilmelidir. Dört temel beceri öncelik sonralık sırasına göre değil önemine göre eşit olarak geliştirilmelidir. Anadilin kullanılmasına ve çeviriye izin verilir. Her şey bir bütünlük içinde öğretilmelidir. Öğretmen kesin yetkiyi temsil eden bir kişi olarak değil, öğrenmeyi kolaylaştırıcı kişi olarak görülür (Demirel, 1999).

2.2.1.5. İletişimci Yaklaşım (Communicative- Approach)

Hedeflenen dil sınıf iletişimi için bir araçtır, bir çalışma yöntemi değil. Oyunlar önemlidir. Öğrenenlere, düşüncelerini ifade etme fırsatları verilir. Öğrencilerin hatalarının üzerinde durulmaz. Aktiviteleri seri şekilde devam ediyorsa, o sıra durdurup, hataya müdahale edilmez. Daha sonra uyarılar yapılır. Öğrenciler kendi aralarında iş birliği yapmaları konusunda cesaretlendirilirler. Öğretmen öneriler de bulunur, danışman rolü üstlenir. Gramer ve kelimeler, rol oynama sırasında verilir.

Öğrenciler rol oynamak, oyunlar, sorun çözmek gibi iletişim aktiviteleriyle dili kullanırlar. Öğrenciler küçük gruplara ayrılırlar. Böylelikle iletişim kolay olur (Freeman, 2003).

2.2.1.6. Doğal Yöntem (Natural Method)

Bu yöntem, “Yabancı dil öğrencilerine, başından itibaren yalnızca, öğretmenin kendi ana dili olan yabancı dili kullanarak, sürekli konuşma yoluyla iletişim kurmak ve bu etkileşimi birbirleriyle bir metin oluştururcasına bağlantılı, ama dilbilgisi açıklaması

yapılmaksızın anlaşılabilir ölçüde yalın bir cümle dizisiyle gerçekleştirmek” biçiminde tanımlanabilir (Demirel,1999).

Doğal yöntemde, sözcük öğretimi önemlidir ve öğrenci öğretmenini dinleyerek öğrenir ve tekrar eder. Doğal yöntemde yaşın öğrenme üzerine etkisi görmezden gelinmiş ve hangi yaşta olursa olsun herkesin aynı şekilde öğrenebileceği kabul edilmiştir.

2.2.1.7. Seçmeli Yaklaşım (Eclectic Method)

Seçmeli yaklaşım, öğretmenin kullandığı yöntemlerin çeşitliliği, zenginliği ya da karması denilebilir. Her öğretmenin kendi deneyimleri doğrultusunda, sınıfın düzeyini, yaş ortalamasını dikkate aldığına, bilinen tüm yöntemlerin iyi ya da kötü yönlerini gözetererek öğretilen konuya en uygun yöntemi ya da yöntemleri seçebilmesi özgürlüğüne dayalıdır.

Bu yöntem öğretmenlerin farklı öğretme yöntemleri, sistemleri ve teknikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmalarını ve bu sayede iyi ve kötü arasında bir seçim yapabilmelerini gerektirmektedir (Demirel, 1999).

2.2.2. Diğer Yöntemler

Diğer yöntemler, literatürde Telkin Yöntemi, Grupla Dil Öğrenimi Yöntemi, Sessizlik Yöntemi olarak adlandırılmaktadır.

2.2.2.1. Telkin Yöntemi (Suggestopedia)

Bu Yöntem Bulgar Psikiyatrist Lazanov tarafından geliştirilmiştir. Bu yöntemi yabancı dil öğretimine getirdiği en önemli katkı sınıf-içi iletişimin rahat bir ortamda yapılmasını sağlamasıdır. Bu amaçla yabancı dil sınıfları rahat iletişim kurulacak şekilde düzenlenmekte ve en etkili ders aracı olarak da müzikten yararlanılmaktadır (Demirel, 1999).

Bu yöntemin kullanılabilmesi için eğitim ortamının fiziksel yeterliliği tam olmalıdır. Öğrencilerin rahat ve konforlu bir ortamda kendilerini ifade edebilmeleri sağlanmalıdır (Harmer, 2001).

Dil öğrenme, neşeli bir ortamın kurgulanmasıyla daha kolaydır. Öğrenenler öğretmene güven ve saygı duyarlarsa, öğrenenler daha rahat öğrenirler. Öğretmen öncelikle ön yargıları ve psikolojik engelleri yok etmeli ve dil öğrenmenin eğlenceli olduğuna öğreneni ikna etmelidir. Şarkılar iyi bir araçtır. Öğretmen dil bilgisi ve kelimeleri sunar ve açıklar. Ritim kullanarak diyalogları okur, dramalar, değerli bir öğretim materyalidir. Hatalar belirgin ve açık bir biçimde şekilde değil, kibarca düzeltilir.

Öğretmen sınıfta otoritedir. Öğrenenler için, yöntem başarılıysa, öğretmene saygı duyar güvenirler. Dil bilgisi kuralları posterler kullanılarak sınıfa asılır ve sıkça değiştirilir. (Freeman, 2003).

2.2.2.2. Grupla Dil Öğrenimi Yöntemi (Community Language Learning)

Bu yöntem, Amerikalı psikiyatrist Curan Tarafından geliştirilmiştir (Demirel, 1999). Öğrencilerle iyi ilişkiler kurmak çok önemlidir. Yeni aktivite her zaman ürkütücüdür ve eğer öğrenciler ne yapacakları konusunda bilgilendirilirse daha rahat olurlar. Dil iletişim içindir. Öğretmenin ve bilginin gücü öğrencilerin cesaretini kırabilir. Bu nedenle öğretmen sınıf önünde değil arkasında ya da öğrencilerin arasında olmalıdır. Öğrenenler zaman konusunda bilgilendirilmelidir. Yani hangi aktiviteye ne kadar zaman ayırmalı anlatılmalıdır. Öğrenme karşılıklıdır. Öğretmen öğrencilerin rahat olmaları için anadili bazen kullanabilir. Aktiviteler arasında seçim yapma şansı öğrenenlere tanınmalıdır. Bu sorumluluğu almaları, öğrenme üzerinde etkilidir. (Freeman, 2003)

2.2.2.3. Sessizlik Yöntemi (The Silent Way)

Bu yöntem, Gattegno tarafından 1972 yılında geliştirilmiştir (Demirel, 1999). Öğrenenlerin, kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri için öğreticiden bağımsız olmalarına dayalıdır. Öğretmen ipuçları verir. Öğretmen bir mühendis ya da teknisyen rolündedir. Yalnızca öğrenen öğrenme eylemini gerçekleştirebilir, düşüncesine dayalıdır.

Öğrenciler diğer öğrencilerle etkileşim halindedir. İfade etmeleri için yöntemler bulur. Sesler ve renkler tabloları, öğretmenin sessiz olması, kelime tabloları, mimikler kullanılan tekniklerdendir (Freeman, 2003).

2.2.2.4. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)

San Jose State Üniversitesi psikoloji ana bilim dalı profesörü James Asher tarafından geliştirilen bu yöntem, psikolojide yer alan öğrenme kuramlarından “iz kuramı” ile bağlantılıdır. Bu kurama göre, bir olay ne kadar sık olursa ve bellekte ne kadar kuvvetli iz bırakırsa, o olayın hatırlanması da o kadar kolay olur (Demirel, 1999).

Konuşmadan önce anlamaya önem verilir. Öğrenenler vücut dilini kullanarak daha hızlı öğrenirler. Öğrencilerin kendilerini başarılı hissetmeleri çok önemlidir. Öğretmen komutlarını sık sık değiştirir. Dil öğrenme eğlenceye dönüştüğünde, daha etkilidir. Konuşma dili, yazma dilinden daha çok vurgulanır. Öğrenciler hazır olduklarında konuşmaya başlamaktadırlar. Başlangıçta hatalara toleranslı davranılır.

Bu yöntem stresi azaltarak öğretmeyi hedefler. Öğretmen tüm öğrenci davranışlarını yönetir ve bir modeldir (Freeman, 2003). Bu yöntem, yabancı dil eğitimine yeni başlayanlar için daha uygun bir yöntemdir denilebilir (Harmer, 2001).

2.3. Yapıcı Yaklaşım

Literatürde, yapıcı yaklaşım yerine, yapısalcılık, yapılandırmacılık, oluşturmancılık, inşaacı yaklaşım gibi terimler kullanılmaktadır. Terimlerdeki bu çeşitliliğe rağmen araştırmacı, bu araştırmada “yapıcı yaklaşım” terimini seçmeyi uygun bulmuştur.

Yapıcı yaklaşımın oluşmasında gerek yazıları gerek araştırmalarıyla katkıda bulunan birçok araştırmacı ve kuramcı vardır. Bunların en önemlileri: Jean Piaget, John Dewey, Lev Vygotsky, Jarome Bruner ve Von Glasersfeld'dir.

Yapıcı öğretim uygulamaları bütünden parçaya inen, karmaşık sorunların öğrenciye sunularak, öğretici eşliğinde, gerçek yaşamda gereksinimlerini karşılamalarına yardımcı olacak durumların yaratılması ve öğrenenlerin işbirliği içinde çözümü araştırarak bulmaya çalışması sürecidir diyebiliriz.

Yapıcı kurama baktığımızda, tek doğru cevaplı, tek yönlü ve tek bakış açılı öğrenme kuramları yerine, çok yönlü bakış açısının, bir sorunun birden çok cevabı olabileceği düşüncesinin hakim olduğu görülür. Bugünün eğitim anlayışı da bu çerçevede tek kaynaklı değil, çok yönlülüğü sağlamak için, çok kaynaklı olarak kabul edilmelidir. Teknolojinin gelişmesi, bilginin daha rahat ve ucuz bir şekilde dolaşması ve bilgiye kolayca erişebilmek, yazılı ve görüntülü medyanın insanların düşüncelerini oluşturup değiştirebilecek denli yayılması, eğitim anlayışının da çok yönlü olmasını gerektirmektedir. Yapıcı kuram da bu bağlamda, önemli katkılarda bulunabilir. Yapıcı kuramın en önemli ilkesi İnsanların kendi anlayışlarını etkin bir şekilde oluşturdukları şeklindedir. Yapıcı kuramının temelini oluşturan ilkeler aşağıda özetlenmiştir:

- Bilgi, reflektif (yansıtmalı) soyutlama süreciyle oluşturulur.
 - Öğrenenler/Bireyler kendi anlayışlarını oluştururlar.
 - Öğrenendeki/Bireylerdeki bilişsel şemalar öğrenme sürecini kolaylaştırır.
 - Öğrenendeki/Bireylerdeki bilişsel yapılar ve şemalar sürekli bir gelişim süreci içerisindedir.
 - Öğrenme anlıksal anlamaya bağlıdır.
 - Öğrenme toplumsal etkileşimle desteklenir.
 - Anlamli öğrenme gerçek öğrenme etkinlikleri/görevleri sonucu gerçekleşir.
- Kaynak:“Eggen and Kauchak, 2001: 294” (Can, 2004)’ deki alıntı.

Yapıcı yaklaşım ilkelerine göre yapılandırılan bir sınıf ile geleneksel yöntemle göre yapılandırılan bir sınıf arasında aşağıdaki farklar bulunur:

Şekil 1 Geleneksel ve Yapıcı Sınıfların Karşılaştırılması

Kaynak: “Brooks, J.G.and Brooks, M,G.1993” (Deryakulu, 2001)’ deki alıntı.

GELENEKSEL SINIFLAR	YAPICI SINIFLAR
Eğitim programı temel becerileri vurgular, ilerleme parçadan bütüne doğrudur.	Eğitim programı önemli kavramları vurgular, ilerleme bütünden parçaya doğrudur.
Programa sıkı sıkıya bağlılık önemlidir.	Öğrenci soruları üzerinde durma ve öğretimi bunlara göre yönlendirme önemlidir.
Programdaki etkinlikler büyük ölçüde ders ve çalışma kitaplarına dayalıdır.	Programdaki etkinlikler büyük ölçüde birincil bilgi kaynaklarına ve öğrenci materyallerine dayalıdır.
Öğretmenler genellikle didaktik biçimde davranırlar ve öğrencilere bilgi sunarlar.	Öğretmenler genellikle etkileşimli biçimde davranırlar ve öğrencilerin kişisel bir anlayış geliştirmeleri için çalışırlar.
Öğrenmeyi değerlendirme etkinliği genellikle öğretimden ayrı olarak görülür ve her zaman sınavlarla yapılır.	Öğrenmenin değerlendirilmesi, öğretme işiyle iç içedir ve öğretmenin öğrenci çalışmalarının sonuçlarını gözlemlemesiyle yapılır.
Her öğrenci temelde yalnız başına çalışır.	Öğrenciler genellikle gruplar halinde çalışırlar.
Öğrenciler, öğretmenin üzerine türlü bilgileri yazacağı boş bir levha olarak görülür.	Öğrenciler, gerçek dünyaya ilişkin kuramlar oluşturabilen düşünürler olarak görülür.

Buradan çıkarılacak sonuca göre, yapıcı yaklaşımın uygulandığı sınıflarda bilginin hem bireysel hem de toplumsal olarak yapılandırılan öznel gerçekliğe dayalı olduğunu, öğrenenlerin aktif katılımcılar olduğunu ve araştırmaya motive eden öğreticinin rehber

rolünü üstlendiğini, öğretim türünün gerçek durumlara dayalı sorun çözme ve tündengelim şeklinde olduğunu, söylemek mümkündür.

2.4. Bilişsel Biçim

Bilişsel Biçim terimi 1937 yılında Allport tarafından kullanılmış; “bireyin genel ve alışık olduğu şekilde sorun çözmesi, düşünmesi, algılaması ve hatırlaması” olarak tanımlanmıştır. Öğrenme biçimi ve bilişsel biçim üç şekilde görülebilir: Bunlar; bir yapı (içerik), bir süreç ya da her ikisi de olabilir. Farklı görünümlerin etkileri ise; bilişsel biçim bir yapı olarak görüldüğünde eğitim ortamında “biçim” bir “verilen”dir. Ortamda biçim bir kez tanımlandığında, öğretim materyali bireyin bilişsel biçimine göre adapte edilebilir. Bilişsel biçim bir süreç olarak görüldüğünde ise dikkat onun nasıl değiştirileceğine odaklanır ve bu şartlarda öğretmenler onları değiştirmeyi deneyebilirler. Biçim, sonsuza kadar dondurulmuş olarak değil, dinamik bir yapı olarak görülmektedir. Bu görüş açısıyla bakıldığında, biçim, yeni olaylar tarafından devamlı olarak tamamlanan bir yapı olarak görülebilir (Ataizi, 1999).

2.7. Sorun Çözme Yönteminin Tarihçesi

Sorun Çözme süreçleri konusundaki kuramlar, Newell ve Simon'ın (1972) sorun üzerine yazdıkları kitapla klasikleşmiştir ve önerilen diğer kuramlar için de bu kitap gerçek bir temel oluşturmaktadır. Newell ve Simon (1972), bilgi işleme kuramına dayandırdıkları kendi kuramlarında, bütün sorunların aynı temel parçalardan ya da yapılardan oluştuğunu savunmaktadırlar. Bu parçaların bulunduğu konum başlangıç durumu, ulaşılmak istenen çözüm ise hedef durum olarak adlandırılmaktadır. Burada bireyin rolü de, sorun çözücü olarak belirlenmiştir. Sorun çözücülerin rolü, başlangıç durumunda ele alınan parçaları bir araya getirerek hedef duruma ulaşabilme'tir. Hedef duruma ulaşmada ise tek yol değil, bir çok yol bulunmaktadır. Bu süreçte sorun çözücüü hedef duruma götüren olası tüm çözüm yolları da “sorun uzayı” adı verilen genel çerçeveyi oluşturmaktadır (Uçar ve Altun, 2006).

2.8. Sorun Çözme Yöntemi

Sorun çözme yöntemi, geleneksel öğretimde kullanılan ezbere ve hatırlamaya dayalı anlayıştan oldukça uzak, karmaşık ancak günlük hayatta karşılaşılabilecek sorunların öğrenene sunulması ve öğrenenin önceki yaşantısını, bilgi ve tecrübesini kullanarak sorunun çözümünde sorumluluk yüklenmesi ve sorunu çözmeye çalışması, bu süreçte de kendiliğinden öğrenmenin gerçekleşmesi esasına dayanan bir yöntemdir. Sorun çözme yöntemi, yabancı dil eğitiminde kullanılabilecek pek çok yöntemden yalnızca biridir ve bu yöntemde öğretmenin rolü rehberlik etmektir.

Savery ve Duffy, (1995)'e göre, Sorun Çözmeye Dayalı Öğrenme, yapıcı öğretme anlayışının en önemli uygulamalarından birini temsil eder. Torp ve Sage, (1998)'e göre, eğitimde yapıcı teori ve anlayış, temel olarak Dewey'in ve Piaget'in çalışmalarından gelmektedir. Her iki eğitimci de, bireyleri öğrenmeye güdüleyen şeyin, bireylerde “bilişsel çatışma” veya “şaşkınlık” uyandıran yaşantılardan kaynaklandığı üzerinde yoğunlaşmışlardır. Örneğin Dewey'e göre öğrenme, bireyleri hayata hazırlamalıdır; dolayısıyla, öğrenme, öğrenenlerin ilgileri etrafında organize edilmeli ve öğrenciler belirli durumların çözümünde aktif çabalar sarf etmelidirler. Aynı şekilde, Piaget'e göre, insan zihninin yeni bir denge kurabilmesi, bireylerin şaşkınlık veren yaşantıları hakkında kafa yormaları veya düşünmeleri sonucunda gerçekleşmektedir. Bireylerdeki bu şaşkınlık, zihinde yeni bir uyuma ve yeni bir dengeye neden olmaktadır. Ve zihindeki bu değişim, bir bireyin çevresindeki farklı arayışlara sahip diğer bireylerle etkileşimleri sonucunda gerçekleşmektedir (Saban, 2000).

Dewey 20. yüzyılın başlarından beri eğitime katkıları yadsınamaz bir bilim adamıdır ve problem çözme üzerine yoğun çalışmaları vardır. Dewey (1972), geleneksel öğretim yöntemlerini, ezberciliğe yol açtığı için eleştirmiş ve öğreticiyi düşündürecek yaşantıların sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Bunun için öğrencinin çevreyle etkileşimine, bilginin öğrenci tarafından keşfedilmesine ve gerçek yaşantılar geçirmesine önem verilmiştir. Dewey'e göre insan beyni sünger gibi doldurulacak bir şey değildir. Bu nedenle, öğrencilere sınıfta kağıt kalemle yapılan çalışmaların

ötesinde, ilk elden yaşantı fırsatları sağlanmalıdır. Öğrencinin öz denetimi özendirilmelidir (Ün, 2003).

Sorun çözenin öğretimsel amaçlarla kullanılmasının yararlarını savunan Dewey ve başka bir çok yazara göre problem çözme sürecinde yer alan başlıca işlemler şunlardır:

1. Sorunun farkına varma
2. Sorunu tanımlama
3. Sorunun çözümü olabilecek seçenekleri saptama
4. Seçenekleri değerlendirmede kullanılabilecek verileri toplama
5. Verileri değerlendirme
6. Genellemelere ve sonuçlara ulaşma
7. Çözümü uygulamaya koyma ve etkililiğini değerlendirme

Sorunların ve sorun çözenin öğretim tekniği olarak kullanılması öğrencileri araştırma yapmaya, kaynakları tamamlamaya, öğrendiklerini birbiriyle paylaşmaya yönlendireceklerdir. Her şeyden önemlisi, öğrenciye kendi öğrenmesinin sorumluluğunu taşıma ve sonunda problemi çözerek bir şey elde etmiş olma fırsatı verilmiş olacaktır (Ün, 2003).

Gagne'ye(1985) göre sorun çözme en karmaşık zihinsel beceridir. Süreç olarak sorun çözme sınama-yanılmadan, içgörü kazanmaya ve neden sonuç ilişkilerini bulmaya kadar uzanan işlemleri içermektedir (Demirel ve Ün, 1987).

Sorun çözme yönteminin öğretim açısından değeri şöyle belirlenebilir:

- Sorun çözme yöntemi kişilere planlı çalışma ve bilimsel yaklaşım kazandırır.
- Sorun çözme yöntemini kullanan kişi, araştırma yapma ve sonuçlarını yayma alışkanlığı kazanır. Bu yolla edinilen öğretim deneyimleri kalıcı olur. Yöntem ayrıca kişinin hayata kolayca uyumunu sağlayıcı zihinsel yetenekler kazandırır.

Bu yöntemin sınırlılıkları ise, her konuya uygun olmaması, çok zaman alması ve uygulanmasının zor olmasıdır (Hakan, 1991).

2.9. Sorun Çözme Teknikleri

Çoğu sorunun çözümü eski uygulamalarda aranır. Karar verirken emsal arama eğilimi, bu yaklaşımın kolayca görünen bir belirtisidir. Sorun çözenin ikinci dayanağı, otorite figürleridir. Otorite figürü, karar verme yeterliliği olduğu kabul edilen kişi ya da kurumdur. Sorun çözenin üçüncü dayanağı, kişisel deneyimlerdir. Birey kendi düşünce, deneyim ve gözlemleriyle karara varır. Sorun çözenin dördüncü dayanağı, bilimdir. En belirgin özelliği, çözümün genel, güvenilir, bilinen en geçerli verilere dayalı olmasıdır (Karasar, 2002).

Sorun çözmeye dayalı öğrenme yaşantılarının planlanması ve uygulanmasında kullanılacak eğitim stratejilerinin aşamalarını şöyle sıralamak mümkündür:

Şekil 2 Sorun Çözme Aşamaları. Saban, A. Öğrenme Öğretme Süreci. Yeni Teori ve Yaklaşımlar. Ankara, 2000.s.159

AŞAMALAR	TEMEL ETKİNLİKLER
1. Bulma	Öğrenciler için bir sorun durumu planlanır.
2. Hazırlama	Öğrenciler sorun durumuna hazırlanırlar.
3. Karşılaşma	Öğrenciler sorun durumu ile karşılaşırlar.
4. Saptama	Öğrenciler sorun durumu hakkında ne bildiklerini ne bilmeleri gerektiğini ve kendi fikirlerini teşhis ederler.
5. Tanımlama	Öğrenciler sorunu tanımlarlar.
6. Toplama	Öğrenciler verileri toplarlar, analiz ederler ve birbirleriyle paylaşırlar.
7. Üretme	Öğrenciler sorun durumu için muhtemel çözümleri üretirler.
8. Kararlaştırma	Öğrenciler ürettikleri çözümler arasından en uygun olanını kararlaştırırlar.
9. Sunma	Öğrenciler kararlaştırdıkları çözümü sunarlar.
10. Raporlaştırma	Öğrenciler sorunun çözümüne ilişkin yürüttükleri süreci raporlaştırırlar.

Hayatın pek çok alanında çeşitli sorunlarla karşılaşmak mümkündür. Bazen bir sorunun çözümüne giden yol, diğerini çözmekte başarısızlığa neden olabilir. Sorunların tek çözümü olmadığı gibi, çözüme giden yollar bireye, mekana, zamana ve diğer nedenlere bağlı olarak değişkenlik gösterebilir. Öğrencilere sorun çözme becerilerinin kazandırılması, sadece derslerine olan yaklaşımlarını değiştirmek ya da kolaylaştırmak değil, aynı zamanda hayatlarının her alanında kullanabilecekleri bir bakış açısı kazandırmak açısından da önemlidir.

Genel Sorun çözme stratejilerinin öğretiminin sorun çözme becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olduğu savunulmaktadır. Buna göre, öğrencilere en azından bir sorunu çözmeye nasıl başlanılması gerektiği hakkında beceri kazandırılmalıdır. Söz konusu genel sorun çözme stratejileri aşağıda açıklanmıştır.

Araç-Amaç Çözümlemesi

Bu stratejide hedef, alt hedeflere ayrıştırılır. Alt hedefleri belirlemek, planlama gerektirir. Son hedefe ulaşmak için alt hedefleri kullanmaya araç-amaç çözümlemesi denir. Daha çok bulmaca ve oyunlarda etkili olmaktadır.

Geriye Doğru Çalışma

Araç-Amaç çözümlemesi ileriye yönelik bir stratejidir. Sorun çözücü, başlangıç durumundan hedefe doğru işlem yapar. Bazen de hedeften başlangıç durumuna giderek geriye doğru çalışan stratejiler geliştirmek daha iyi olabilir. Bu strateji dedektiflik sorunlarında ya da labirent bulmacalarında etkilidir.

Basitleştirme

Çözülmesi zor olan sorunlar genelde karmaşık olanlardır. Bu tür sorunlara en iyi yaklaşım, sorundaki karmaşıklığı olabildiğince azaltarak sorunu daha basit bir hale dönüştürmektir. Bir sorunu basitleştirmenin en güzel yolu onu iyi temsil etmektir çünkü iyi bir temsil sorunun çözümünü kolaylaştıracaktır.

Genelleme ve Örneklendirme

Bir sorunla karşılaşıldığı zaman, bazen sorunu daha genel bir sorun sınıfının örneği ya da başlı başına özel bir durum olarak düşünmek de yardımcı olabilir. Bu stratejiye en uygun temsil biçimi ağaç diyagramıdır.

Deneme-Yanılma

Bir sorunun çözümü, büyük ölçüde olası çözüm yollarının iyi araştırılmasına dayanır. Eğer az sayıda çözüm yolu varsa, rasgele denemeyle kısa sürede çözüme ulaşılabilir. Rasgele denemede çözüm yolunun araştırılmasında sistematik bir düzen yoktur.

Örüntü Arama

Günümüzde bir çok sorun belli bir örüntü içerir. Bu tür sorunlar, örüntüler ya da sayı dizileri gibi kurallara bağlıdır. Örüntünün temel kuralı belirlendiği zaman sorun çözülür.

İpuçları ve Yarıya Bölme

İpuçları, genelde kişi sorunun üzerinde çalışmaya başladıktan sonra verilir ve bir anlamda sorunun çözümünü kolaylaştırıcı ek bilgiler sağlar. Bazen ipuçları soruna yaklaşımı değiştirmeyi de gerektirebilir. İyi sorun çözümleri sorun hakkında ipuçları ararlar. Sorun hakkında elde edilebilecek bütün bilgileri toplamak iyi bir stratejidir.

Beyin Fırtınası

Beyin Fırtınasının amacı, olabildiğince çok sayıda olası çözüm yolu ortaya çıkarmaktır. Sorun çözümleri olabildiğince hayalci ve sıra dışı düşünmeli ve akla gelen düşüncelerin tümü yazılmalıdır. Burada ne kadar çok düşünce elde edilirse o kadar iyi çözümlere ulaşılabilir.

Çelişkiler

Bazen sorunlara en uygun çözümler kendi içlerinde çelişkiler taşır. Çelişkiler, çözümü zorlaştırmakla birlikte, soruna daha farklı açılardan bakmayı ve çözümü bunlara göre geliştirmeyi zorunlu kılar.

Sorunu Yeniden İfade Etme

Kötü tanımlanmış sorunlar için en iyi strateji, sorunu yeniden ifade etmektir. Bazen sorunun yeniden ifade edilmesi, ortaya daha çok çözüm olasılığı çıkaracak ve daha sağlıklı bir çözüm elde edilebilecektir.

Benzetmeler

Bir çok insan için en yaygın ve kolay sonuç çıkarma biçimi iki ya da daha çok durum arasındaki benzerlikleri bularak bunları bire bir benzetmelere dönüştürmektir. Bu benzetmeler çoğunlukla analogi biçimindedir. Herhangi bir sorunla karşılaşıldığında genelde üç tür analogiden biri kullanılır. Bunlar, Kişisel Analogiler, Doğrudan Analogiler ve Simgesel Analogilerdir.

Bir Uzmanla Danışma

Bazen bir sorunu çözenin en kestirme yolu bir uzmana danışmaktır. Günlük yaşamda karşılaşılan sorunların çoğu tek başına çözülemez. Fakat uzman başlı başına bir çözüm değil, yalnızca çözüm için bir araçtır (Uçar ve Altun, 2006).

2.10. Yabancı Dil Öğretiminde Sorun Çözme

Yabancı dil olarak İngilizce, Türkiye de ilk ve orta öğretimde toplam 8 yıl okutulmasına karşın ne yazık ki istenilen düzeyde bir çıktı alınamamış, 8 yıl yabancı dil dersi almış öğrenenlerin konuşma sorunlarının çözülmesi sağlanamamıştır. Derslerin gramer ağırlıklı olarak işlenmesi, olumsuz çıktı alınmasının sebeplerinden biri olabilir.

Yabancı Dil Öğretiminin etkili olması, öğretmen ve öğrenci özelliklerine, öğrencilerin güdülenmesine, ortamın uygunluğuna bağlı olduğu kadar, kullanılan yöntemlere de bağlıdır. Soruna dayalı öğrenme bu yöntemlerden biri olmasına rağmen, sorun temelli öğrenmenin en etkili yabancı dil öğretim tekniği olduğunu söylemek doğru değildir. İçeriğe, ortama, öğrenci yapısına ve düzeyine bağlı olarak, her tür teknik, etkili öğrenmede bir araç olabilir.

Çağdaş öğrenme ve öğretme teorileri, öğrenme sürecinde öğrencinin daha aktif bir rol üstlenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğrencinin öğrenme sürecinde aktif

olabilmesi ise önemli ölçüde sahip olduğu ders çalışma becerilerine ve öğrenme yöntemlerine bağlıdır (Yıldırım, Doğanay ve Türkoğlu, 2000).

İlerlemiş bunca teknolojik olanağa rağmen yabancı dil öğrenimi istenilen seviyede değildir. Dünyanın herhangi bir yerinde dünyaya gelen bir bebek, hiç bir dilbilgisi kuralı öğretilmeksizin bilinçsiz bir yetenekliliğe kavuşarak ait olduğu toplumun dilini öğrenir. Bu öğrenme süreci, dünyanın tüm kültürleri ve dilleri için 1+2 yıldır. Alfabetesi en zor dil olarak kabul edilen Çince de bile değişmez. Chomsky, “ Dillerin Kaynağı ” kuramı ile ilgili, her insan beyninde genetik olarak kayıtlı olan bir evrensel dil iskeletine, dünyaya yeni gelmiş bir bebeğin kendince bir et giydirmek suretiyle konuşmaya başladığını savunur (Arıkan, 2004).

İnsanoğlu ne kadar zor kabul edilirse edilsin, ana dilini öğrenebildiğine göre, yabancı dilleri de uygun ortamlarda ve uygun yöntemlerle öğrenebilir. “Human Genome Projesi” kapsamında bulunan 7. kromozomun dil öğrenimine katkısı olduğu da bir gerçektir. O halde hiçbir dilin öğrenilemez olduğu, kabul edilemez.

Çocukken ana dilinizi öğrenirken kullandığınız duyuların hepsini düşünün. Sözcükleri öğrenirken etrafınızdaki şeyleri dinlediniz mi? Konuşurken sesleri taklit ettiniz mi? Basılı sözcüklerin, deyişlerin ve cümlelerin anlamlarını öğrenmek için kitaplardaki tuhaf sembollerin şifrelerini çözdünüz mü? Yazarken kendi öykülerinizi yeniden yaratmaya çalıştınız mı? Kuşkusuz yaptınız! Aynı süreç diğer diller için de söz konusudur. İkinci bir dili öğrenirken de aynı yöntemleri kullanabilirsiniz (Fender, 2003).

Yabancı dil öğrenmede sorun çözme tekniğinin kullanılması, çağdaş eğitim anlayışının da bir parçası kabul edilmelidir.

En iyi kullanım için rehber ilkeler şunlardır:

1. Sorun çözümünde şu aşamaların izleneceğini bilme
 - Heyecanlanma: bütün öğrenme tecrübeleri aynı şekilde başlar; heyecanlanma. Bunun için ilk yapılacak iş sorunu çok dikkatlice okumak ya da dinlemektir.

- Algılama: bilgiler duyu organları tarafından algılanmaktadır. Bunun için sorunu bir kez daha yüksek sesle okumak ya da okutmak, şeklini çizmek gibi yollar başvurmak gereklidir.
 - Hafıza: benzer bir soruna ilişkin geçmiş tecrübeler hafızada canlanır. Kişi o zaman kullandığı yöntemleri hatırlar.
 - Düşünme: özellikle yaratıcı düşünce sorununun pek çok noktalarının göz önünde tutulmasına neden olur.
 - Dikkat ve bu dikkatin bir yerde toplanması: böylece enerji başka konulara dağılmadan sorun üzerinde yoğunlaşır.
 - İlgi, güdülenme, bilinmeyene karşı tutum: sorunun çözümü üzerinde direnmeye yardım eder.
 - Yaratıcı düşünce ve sorun çözme teknikleri: doğru çözüme gitmeye neden olur. Karar vermeye sevk eder. Veriler, fikirler ve kararlar doğru cevabı bulmaya neden olur.
2. Öğrencileri benzer birkaç sorunla karşı karşıya bırakma
 3. Sorunları öğrencilerin olgunluk ve beceri düzeylerine uygun bir biçimde sunma
 4. Sorunun önemini öğrencilere gösterme
 5. Sorunu tanımlama ve sınırlamada öğrencilere yardım etme
 6. Öğrencinin kullanacağı uygun araç ve gereci sağlama
 7. Gerektiğinde rehberlik yapma ve yönlendirme
 8. Öğrencilerin değerlendirme yapabilmeleri için ölçüt geliştirebilmelerine yardım etme (Küçükahmet, 1992).

Yabancı dil öğretim teknikleri şu şekilde gruplanabilir:

A- Grupla Öğretim Teknikleri

- Gösteri
- Soru-Cevap
- Drama ve Rol Yapma
- Benzetim
- İkili ve Grup Çalışmaları

- Mikro Öğretim
- Eğitsel Oyunlarla Öğretim

B- Bireysel Öğretim Teknikleri

- Bireyselleştirilmiş Öğretim
- Programlı Öğretim
- Bilgisayar Destekli Öğretim

Bu gruplamalardan drama etkinlikleri dört grupta değerlendirilmiştir.

1. Tanışma ve Isınma
2. Yaratıcılık
3. Kelime oyunu
4. Sorun çözme (Demirel, 1999).

2.11. Yabancı Dil Dersinde Sorun Çözme Yönteminin Kullanılmasının Avantajları

Her insan her gün ne giyeceğinden, nerede öğle yemeği yiyeceğine kadar, ya da meslek yaşamlarına ve okul yaşantılarına kadar pek çok sorunla karşılaşır. Sorunların tek bir çözümü yoktur. Hedef en iyi çözümü bulmaktır. Sorun çözme üzerine deneyimler yaşandığı takdirde, pek çoğumuz bu hedefe ulaşmada daha başarılı olabiliriz (Fogler ve LeBlanc, 1995).

Stephien ve Gallagher'e (1993) göre, sorun çözmeye dayalı öğrenmenin faydalarını şöyle sıralamak mümkündür:

- Sorun çözmeye dayalı öğrenme, öğrencilerin motivasyonlarını artırır.
- Sorun çözmeye dayalı öğrenme, öğrencilerin öğrenmelerini gerçek hayatla ilişkilendirir.

- Sorun çözmeye dayalı öğrenme, öğrencilerin yüksek veya ileri düzeyde düşünmelerini destekler.
- Sorun çözmeye dayalı öğrenme, öğrencileri “nasıl öğrenileceğini öğrenme”ye teşvik eder.
- Sorun çözmeye dayalı öğrenme, öğrencilerin öğrenme sürecinde samimi olmalarını sağlar.
- Sorun çözmeye dayalı öğrenme, öğrenciler arasındaki birlikteliği kuvvetlendirir Kaynak:“Stephien,W and Gallagher, S.1993” (Saban, 2000)’deki alıntı.

Sorun çözme yöntemini kullanırken, sorunun karmaşık olması, içeriğin öğrenimine olumlu katkı sağlar ve karmaşık bir sorunun içinde öğrenilen içerik daha kolay hatırlanır ve daha iyi öğrenilir (Jonassen, 2004).

2.12. Yabancı Dil Derslerinde Sorun Çözme Yönteminin Kullanılmasında karşılaşılabilecek sorunlar

Sorun Çözme yönteminin kullanılması sırasında doğabilecek sorunları öğrenen ve öğretici açısından incelemek mümkündür. Öğretici açısından doğabilecek sorunları şöyle sıralayabiliriz:

Öğretici Açısından Doğabilecek Sorunlar

- Takım çalışması ile ilgili öğrencileri yeterince ya da hiç bilgilendirmemiş olabilir.
- Sorunun tanıtılmasında anlaşılır ve sade bir dil kullanmamış olabilir.
- Sorunun doğru anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmemiş olabilir.
- Sorunun öğrenenlerin günlük hayatta gereksinimlerini karşılamasına dikkat etmemiş olabilir.
- Öğrenciye yalnızca rehber olarak yardımcı olmamış olabilir.
- Öğrenciye model olamamış olabilir.
- Geri bildirim vermemiş olabilir.

Öğrenen Açısından Doğabilecek Sorunlar

- Sorunun çözümü konusunda etkin olması gerekirken, kişisel özelliği nedeniyle (suskun, içe kapanık, pasif vb. gibi) sorunun çözümünde geri planda kalabilir.
- Sorunun çözümünde uzman rolünü üstlenemeyebilir.
- İşbirliği yapmak konusunda isteksiz ya da bilgisiz olabilir.
- Öğretmenini gözlememiş olabilir.
- Takım çalışması kurallarına uymakta zorlanabilir, kuralları tanımayabilir ya da uyumsuz olabilir.

Yabancı Dil öğretiminde, her yöntem zaman zaman ya da aynı ders içinde dönüşümlü olarak kullanılabilir. Her yöntemin başarısı, o yöntemin gerektirdiği ortam oluştuğunda artacaktır. Hiçbir yöntem için bir diğerinden daha iyi, daha kolay ya da daha zor denilemez. Sınıf yönetimi öğreticinin elindedir ve öğretici, sınıfın düzeyine, o günkü ortamına ve konuya bakarak, hangi yöntemi kullanacağına karar verir.

Sorun çözme yönteminin de yukarıda sayıldığı gibi öğreticiden ve öğrenenden kaynaklanan olumsuz yönleri vardır. Sorunun doğru anlaşılabilmesi, öğrenenlerin sorun çözme konusundaki isteklilikleri ve takım çalışması, temel olarak bu yöntemin uygulanabilirliğini göstermektedir.

2.13. Yabancı Dil Öğretiminde Sorun Çözme Yönteminin Kullanılmasında Öğretmenin Rolü

Young'a (1993) göre, durumlu öğrenmeye uygun ortamların tasarlanmasında, öğretmenler öğrencilerin bilgi kazanmalarını sağlamak için öğrencilere karmaşık, gerçek ve sorun merkezli etkinlikler sağlamalıdır. Öğretmenler, durumlu öğrenme sürecinde öğrencileri, bu süreci tanıyincaya kadar yönlendirmeli ve gerekli ön bilgiyi sağlamalıdır. Öğrenciler ek beceriler kazanırken, öğretmen, öğrencilere çok fazla

olmasa da destek sağlamalıdır. Öğretmenler kendi görevlerini yeniden biçimlendirmeli ve içeriği aktaran yerine, öğrenme sürecini takip eden ve yönlendiren, öğrenciler tarafından ortaya konan ürünleri değerlendiren, işbirlikçi çalışma ortamları hazırlayan, öğrencilerin öğrenme ve bilgiyi transfer etmelerinin önemini kavramalarını sağlayan yardımlarda bulunan ve bilinçlendiren kişi rolünü benimsemelidir Kaynak:“Ottoson 1997” (Kılıç, 2004)’deki alıntı.

Öğretmenlerin sorun çözme yönteminin kullanılması sırasındaki rolünü aşağıdaki şekilde maddeler halinde belirtebiliriz.

- Takım çalışması ile ilgili öğrencileri bilgilendirmeli
- Sorunu anlaşılır dilde vermeli
- Sorunun doğru anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmeli
- Karmaşık ve gerçek hayatla ilişkili durumlar tasarlamalı
- Gerçek yaşamlarında gereksinimlerini karşılayabilecekleri durumlar sunmalı
- Öğrenciye rehber olmalı
- Gözlemci rolünün yanı sıra sorunun doğru anlaşılabilmesi için destekte vermeli
- Öğrenciye model olmalı
- Geri bildirim vermeli

2.14. Yabancı Dil Öğretiminde Sorun Çözme Yönteminin Kullanılmasında Öğrenenlerin Rolü

Winn (1993), durumlu öğrenmede, öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin olması gerektiğini vurgular. Bu süreçte, öğrencilerden belli alanlardaki sorunlara çözüm üretebilen uzmanlar gibi hareket edebilmeleri beklenmektedir. Her bir öğrenci kendi grubunda, çalıştıkları bir konunun bir yönünde uzman görevi üstlenir. Böylece “usta-çırak” rolü öğrenciler arasında ve öğretmen ile sağlanır. Stein (1998)’e göre öğrenciler, öğretmenlerinin sorunları nasıl çözdüklerini gözlemler ve kendi sorun çözme yollarını geliştirirler yani çırak görevini üstlenmiş olurlar. Böylece öğrenciler, yaparak ve keşfederek öğrenmeye yönlendirilir (Kılıç, 2004).

Öğrenci grubundan istenen, tanımlanan sorunu açıklayarak çözmesidir. Öğrenciler önceki bilgilerini kullanarak sorunu tartışır ve analiz etmeye çalışırlar. Bu tartışma sırasında öğrencilerin sorunla ilgili tam açıklanamayan ya da tam anlaşılamayan noktalara yoğunlaşması beklenir. Oluşan sorular öğrenme hedeflerini belirler. Yeni oturumlarda edinilen bilgiler paylaşılarak senteze ulaşılır.

Sınıf derslerinin yerine konan tartışma oturumları ve araştırma çalışmaları ile öğrencilerin öğrenimde aktif yer almaları sağlanır. Öğrenciler kendi eğitimlerinde daha fazla sorumluluk taşıdıklarını hissederler. Bu öğrenci gruplarının bilgiye ulaşma becerileri çok daha fazla gelişir. Öğrenciler arası ilişkiler güçlenir, bir ekip olarak çalışma tutumu kazanılır. Öğrencilerin bilgiye ulaşma ve sorun çözebilme konusundaki özgüvenleri artırılır. Böylece mezuniyet sonrası dönemde de öğrenme ve bilgilerini yenileme becerisi verilmiş olur. Soruna dayalı eğitim alan öğrencilerin yukarıda sayılan eğitim özellikleri doğrultusunda geleneksel eğitim alanlara oranla kendine daha fazla güvenen, öğrenme becerileri gelişmiş, sosyal açıdan güçlenmiş oldukları saptanmıştır (Elçin, 2000).

Öğrenenlerin sorun çözme yönteminin kullanılması sırasındaki rolünü aşağıdaki şekilde maddeler halinde belirtilebilir.

- Etkin olmalı
- Uzman gibi hareket etmeli
- İşbirliği yapmalı
- Öğretmenini iyi gözlemlemeli
- Takım çalışması kurallarına uymalı

2.15. Ergenlerde Gelişim ve Öğrenme ile İlgili Özellikler

Araştırmamıza konu olan dokuzuncu sınıfa devam eden öğrencilerin yaş grubu ondört- onbeş olarak gözlemlenmiştir. Gelişim çağları farklı psikologlarca değişik şekillerde tanımlanmış olmasına rağmen araştırmamızdaki yaş grubu literatürde ergenlik çağı olarak ifade bulmuştur.

Örneğin Havighurst geçirilen yaşam dönemlerini şöyle sıralamaktadır;

- Bebeklik dönemi(0 – 2 yaş)
- İlk çocukluk dönemi (2 – 6 yaş)
- Son çocukluk dönemi (6 – 12 yaş)
- Ergenlik dönemi (12 – 18 yaş)
- Genç yetişkinlik (18 – 35 yaş)
- Orta yetişkinlik (35- 60 yaş)
- Yaşlılık dönemi (60 yaş ve üstü)

Piaget'e göre ergenlik dönemi “soyut işlemler dönemi” olarak adlandırılır. Bu dönemdeki gençler, soyut düşünme yeteneğiyle birlikte çeşitli ideal düşünceler, değerler ve inançlar geliştirmeye başlar. Toplumun yapısıyla ve siyasetle ilgilenmeye başlar. Şiir, müzik gibi duyu ve düşüncelerin ifade edilme sahalarından soyut kavramlarla bağlantılı olanlara karşı ilgi artar.

Freud'a göre “genital dönem” olarak adlandırılan ve oniki- onsekiz yaş dönemini kapsayan ergenlik dönemi kişilik bir çocuk kimliğinden yetişkin kimliğine dönüşür. Bu dönem fırtına ve krizler dönemi olarak da bilinir. Hızlı fiziksel gelişme görülür. Bluğ evresiyle cinsel dürtüler artar. Cinsel dürtülerden kaynaklanan çatışmalar tekrar ortaya çıkar. Ergen karşılaştığı sorunlara çözüm arar ve yetişkin biri olmaya çabalar. Karşı cinse ilgi duyma, evliliğe ilişkin planlar yapma, grup etkinliklerine katılma ve meslek seçimi bu dönemin önemli konularındandır. Freud'a göre bu dönemde aşırı bağımlılık oluşmamışsa ergenin temel ihtiyaçlarının sorunları çözümlenebilir. Ancak bu dönem sağlıklı bir şekilde geçirilemez ise aşırı bağımlı ve aşırı bağımsız kişilik gelişebilir (Özden ve diğerleri, 2005).

Erikson'un “insanın sekiz evresi” kuramına göre ergenlik çağı “kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası” (12 – 18 yaş) dönemine denk gelir. Bu dönemde “ben kimim?” sorusu önem taşır. Bu sorunun yanıtını ararken çeşitli roller dener ve taklit ile özdeşleşme ile karşılaşır. Eğer kimlik kazanmada sorununu çözemez ise kimlik bunalımı yaşar.

Gençler bu çağda ana babalarını beğenmedikleri gibi öğretmenleri de güç beğenirler ya olduklarından daha iyi bulur ya da olduklarından daha olumsuz olarak değerlendirirler. Kimini acımasızca eleştirir, Kimini de göklere çıkarırlar. Duygusal davranırlar, ama çoğu eleştirileri de yerindedir. Başka bir deyişle genç, insan tanımaya ve insan seçmeye başlamıştır. Özellikle lise yıllarında gençlerin özel ilgi alanları iyice belirir. Genç belli derslere çok daha ağırlık verir, sevdiği derslere daha çok çalışır. Sevdiği öğretmenin dersini daha öne alır. Lise yıllarında kız öğrenciler daha düzenli çalıştıkları halde erkek öğrencilerin başarılarında konulara göre iniş çıkışlar olur. Genç sevdiği konular dışındaki dersleri gereksiz bulur. Gençler için okul, hem öğrenim ve arkadaşlık yeri, hem de öğretmenlerle yeni ve değişik ilişkiler kurulan toplumsal bir ortamdır. Ortaokul ve lisede okuyan bir genç kendisini ayrı bir varlık olarak görmek ve göstermek çabasındadır (Yörükoğlu, 1996).

Ergenlerde öğrenme özellikleri, öğreticinin yabancı dil öğretiminde kullanacağı yöntemin seçiminde etkili olabilir. Öğrenenin sessiz, içe kapanık ya da dışa dönük, paylaşımcı, işbirliğine yatkın ve istekli olması sorun çözme yönteminin uygulanmasına etki edebilmektedir. İster “genital dönem”, ister “soyut işlemler dönemi”, ister “kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası” olarak adlandırılınsın, ergenlik dönemini toplumsallaşma olarak değerlendirebilmek mümkündür. Bu dönemde de ergenlerin, sevdikleri derslere daha fazla önem verdikleri, dikkat çekme isteğinde oldukları ve meslek seçimi konusunda kararlar aldıkları bir dönemdir. Bu dönemin gereği olarak, sorun çözme, işbirliği yapma, takım çalışması, grupta çeşitli roller üstlenme öğrenenlerin yaş dönemlerine uygun etkinliklerdir denilebilir. O halde sorun çözme yönteminin 14-15 yaş grubuna yabancı dil öğretimi konusunda uygun bir yöntem olduğunu söylemek mümkündür denilebilir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, yarı deneysel bir çalışmadır. Araştırmada, sorun çözmeye dayalı öğrenme uygulamalarının öğrenci memnuniyeti ve başarısı üzerine etkileri ölçülmüştür. Ayrıca **Gizlenmiş Şekiller Grup Testi** kullanılarak öğrencilerin alan bağımlı ve alan bağımsızlık durumları ölçülmüş ve sonucun öğrenci başarı ve memnuniyetine etkisi saptanmaya çalışılmıştır. Sorun Çözme uygulamalarının değerlendirilebilmesi için, çalışma grubuna takım çalışması eğitimi verilmiş, ayrıca gerçek uygulama öncesi üç farklı örnek uygulama gerçekleştirilmiş, bunun yanı sıra, başarı testi ve memnuniyet anketi uygulanmış ve çalışma grubundaki öğrencilerin yabancı dil dersinden almış oldukları 1. ve 2. sınav notları dikkate alınmıştır.

Örneklem, Atatürk Anadolu Meslek Lisesi Raylı Sistemler Teknolojisi 9-D sınıfı belirlenmiştir. Ancak, 30 kişiden oluşan katılımcılar, çoklu gruplara ayrılmış ve alan bağımlı ve alan bağımsız öğrencilerin gruplarda eşit şekilde dağılmasına olanak tanımak amacıyla, 5'er kişiden oluşan 6 grup olarak düzenlenmiştir. Bu yolla Öğrencilerin bilişsel biçimlerindeki farklılıklarının gruplardaki dağılımının, araştırma sonucunu olumsuz yönde etkilemesinin önlenmesi amaçlanmıştır.

Öğrencilerin sosyal becerilerindeki iki ay süresince oluşan değişim gözlem yöntemiyle, sorun çözme uygulamalarının öğrenci memnuniyeti üzerine etkilerinin ölçülmesi anket yöntemiyle, öğrencilerin bilişsel farklılıklarının belirlenmesi deneysel bir çalışma ile, sonuçlandırılan bu deneysel çalışmanın alan bağımlı ve alan bağımsız değişkenlerini ortaya çıkarmasının ardından, bu iki değişkenin öğrencilerin akademik başarılarına ve memnuniyetlerine ne ölçüde etki ettiğinin belirlenmesi amacıyla, korelasyon türü ilişkiyle karşılaştırma yolu kullanılarak, ilişkisel tarama yöntemi, ayrıca, akademik başarının ölçülmesi ve sorun çözme uygulamalarının gerçekleştirilmesi için yarı deneysel çalışma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma, 2 ay süresince toplam 28 saat sürmüştür.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmada çalışma grubu örneklem olarak kullanılmıştır. Ancak, sorun çözme yönteminin, Eskişehir Atatürk Anadolu Meslek Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi Raylı Sistemler Teknolojisi ğrencilerinin, akademik başarılarına ve memnuniyetlerine olumlu etki etmesi halinde, pilot bölüm olarak, Eskişehir, İstanbul ve Erzincan’da açılmış bulunan ve Eskişehir dışında kalan diğer Raylı Sistemler Teknolojisi sınıflarının Yabancı Dil Derslerinin yapılandırılmasına da katkı sağlayabileceği ve çok sayıda öğrencinin de bu yeni yaklaşımdan faydalanabileceği düşünölmektedir.

3.2.1. Örneklem Grubunun Seçimi

Bu araştırmanın örneklemine oluşturmak üzere Eskişehir Atatürk Anadolu Meslek Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi Raylı Sistemler Teknolojisi 9-D sınıfı “alışma Grubu” olarak seçilmiştir. Her ne kadar çalışma grubu bir sınıf olarak görönsede sınıftaki öğrenciler 5’er kişiden oluşan 6 gruba ayrılmışlardır. Sorun özme uygulamaların tamamı gruplar tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacının bu okulda çalışıyor olması, katılımcı öğrencilerin yabancılık çekmemeleri, çekinmeden kendilerini ifade edebilmeleri ve tanışma süresinin oldukça kısa olmasını sağlamasının yanı sıra, yaklaşık 4 saatlik takım çalışması eğitimi, her biri dört saat süren üç örnek uygulama, dört saatlik gerçek uygulama, ayrıca, 2 saatlik Gizlenmiş Şekiller Grup Testi alışması, ön hazırlıklarıyla birlikte yaklaşık 2 saatlik başarı testi ile 2 saatlik memnuniyet anketi ve 2 saatlik araştırma sonuçlarının katılımcılarla paylaşılması ile birlikte toplamda 28 saat ve yaklaşık 2 ay süren araştırma uygulaması sürecinde, öğrencilerin diğer derslerinin dışında bir araya getirilmesi, katılımın tam olarak sağlanması, katılımcı öğrencilerin sorun çözme uygulamaları sonucunda akademik başarılarının değerlendirilmesi aşamasında, yabancı dil dersinden almış oldukları önceki notlarına ulaşmada, araştırmacının yanlılık olasılığını sıfıra indirebilmek amacıyla farklı iki yabancı dil öğretmeninden yardım alınarak, başarı değerlendirmesini bu iki öğretmenin farklı zaman ve mekanda, bir diğerinin değerlendirmesinden habersiz olarak yapmış oldukları

değerlendirmelere ulaşılmasında, uygulama ortamlarının ve zamanın ayarlanmasında, araştırmacıya büyük katkılar sağlamıştır.

Örneklem olarak Eskişehir Atatürk Anadolu Meslek Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi Raylı Sistemler Teknolojisi sınıfı seçilirken, bu meslek grubunun ilk kez 2004- 2005 eğitim ve öğretim yılında Türkiye’de yalnızca Erzincan, Eskişehir ve İstanbul’da pilot olarak açılmış olması, az sayıda yetişecek olan bu öğrencilerin yabancı dil düzeylerinin iyi olması, yabancı dil bilen teknisyen ihtiyacını karşılamış olacağından, yalnızca meslek lisesi bünyesinde bir bölüm olarak değil, Anadolu Meslek Lisesi bünyesinde yer alan, yabancı dil ağırlıklı eğitim alan öğrencilerden oluşması, yeni bir bölüm olması nedeniyle, Milli Eğitim Bakanlığının geleneksel eğitim anlayışından uzak, öğrenci merkezli eğitim uygulamalarına cevap verebilecek nitelikte olması da dikkate alınmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmacı “verilerin toplanması” ile ilgili olarak, “verilerin toplanması, gizlenmiş şekiller grup testi (Group Embedded Figures Test), verilerin çözümü, başarı testi, güven, memnuniyet anketi, öndeneme ve deneysel işlemler” alt başlıkları altında konuyu aşağıdaki şekilde incelemiştir.

3.3.1. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında aşağıda yer alan veri kaynakları kullanılmıştır:

- Gizlenmiş Şekiller Grup Testi
- Memnuniyet Anketi
- Başarı Testi
- 3 Örnek Uygulama
- Gerçek uygulama
- Öğrencilerin Yabancı Dil Dersinden almış oldukları 1. ve 2. sınav notları
- Araştırmacının gözlemleri
- Yurt içinde ve yurt dışında yayınlanmış, ulaşılabilen yazılı kaynaklar

3.3.1.1. Gizlenmiş Şekiller Grup Testi (Group Embedded Figures Test)

Gizlenmiş şekiller grup testi, bilişsel biçimin iki farklı değişkeni olan alan bağımlılığı ve alan bağımsızlığı ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Witkin tarafından 1950 yılında geliştirilmeye başlanmış olan bu testte, katılımcılardan basit bir şeklin, karmaşık bir şekil içinden bulmasının istenmesi esasına dayanmaktadır.

Yapılan araştırmalar alan bağımlılık ve alan bağımsızlık konularının sorun çözme yeteneği ile doğrudan bir ilişkisi olduğunu göstermektedir. Bütünü parçadan ayırıp bir başka bağlam içinde değerlendirebilenlere alan bağımsızlar denilebilir ve alan bağımsız olarak tanımlanan bireylerin sorun çözme konusunda alan bağımlılara oranla daha az sorun yaşamakta oldukları söylenebilir. Araştırmamızda Gizlenmiş Şekiller Grup Testi, yapılacak olan uygulamamız için oluşturulan gruplarda eşit sayıda alan bağımlı ve alan bağımsız öğrencinin bulunmasını sağlamak yoluyla, verilen durumu çözmeleri sırasında bilişsel anlamda eşitliği sağlamaktır.

Bireylerin bilişsel biçimlerini (alan bağımlı-alan bağımsız) belirlemede kullanılan, kısaca “GŞGT Testi” 1971 yılında Witkin ve diğerleri tarafından geliştirilmiştir. Test, her birinde 9 sorunun bulunduğu iki ana bölümden oluşmaktadır. Testin başlangıcında ise değerlendirilmeye alınmayan 7 basit soruluk bir bölüm vardır. Testin amacı, verilen süre içinde, karmaşık şeklin içinden basit şekli bularak kurşunkalemle işaretlemektir. Testte, 18 soruyu da doğru bilenler alan bağımsız daha az soruyu doğru bilenler ise alan bağımlı olarak ayrılmaktadır. Testin güvenilirliği Spearman-Brown formülüne göre %82’dir.

Test yalnızca yetişkinlere değil aynı zamanda yaşı küçük bireylere de uygulanabilmektedir. Yaşça küçük bireylere uygulandığında verilen süre iki katına kadar çıkarılabilmektedir. Bu araştırmada da katılımcılar 9. sınıf öğrencileri olduklarından yaş grupları 14-16’dır. Bu nedenle her bir bölüm için yetişkinlere uygulanan süre olan 5’er dakika tanınmıştır. Testin ilk bölümündeki 7 örnek soruyu

tamamlamak için ise 3 dakika verilmiştir. Test yapılırken orijinal test ile verilen rehberle dayalı olarak verilen yönerge dikkate alınmıştır. Yönerge şu biçimdedir:

Materyaller: Bir adet kronometre, her öğrenci için yumuşak kurşun kalemler ve silgiler sınavdan önce hazırlayın.

Yönergeler: Test kitaplarını, kalemleri ve silgileri dağıtın. İlk sayfadaki katılımcıyı tanımlayan bilgiler bölümü doldurulur doldurulmaz, gözetmen şunları söyler: “Şimdi yönergeyi okumaya başlayın. Tamamlamanız için 2 örnek soru bulunmaktadır. Sayfa 3’ün sonunda yönergeyi tamamladığınız zaman lütfen durunuz. Sayfa 3’ten ileri gitmeyiniz.”Bu sırada diğer yardımcı gözetmenler salonu dolaşarak katılımcıların örnek soruları doğru yapıp yapmadığını ve 3. sayfadan ileri gidip gitmediklerini kontrol ederler.

Bütün katılımcılar sayfa 3’teki yönergeyi okuduktan sonra, gözetmen şunları söyler:

“Başlama sinyalini vermeden önce size sınavda yapmanız gerekenleri bir kez daha söyleyeyim.”(Sayfa 3’ün altındaki açıklamaları bir kez daha okur.)

“Yönergeyle ilgili herhangi bir sorunuz var mı?”(Bu sırada soruları yanıtlar.)

“Kaleme ihtiyacı olan parmak kaldırsın. “

Daha sonra gözetmen şunları söyler: “İşareti verdiğim zaman sayfayı çevirin ve birinci bölüme başlayın. Birinci bölümdeki 7 soruyu tamamlamak için 4 dakikanız var. Yedi soruyu tamamladıktan sonra durun. Şimdi başlayabilirsiniz!”

Bundan 4 dakika sonra gözetmen şunları söyler:”DURUN. Tamamlamış olsanız da olmasanız da durun. Şimdi sayfayı çevirin ve ikinci bölüme başlayın. 9 sorudan oluşan bu bölümü tamamlamak için on dakikanız var. Hepsini tamamlayamayabilirsiniz. Mümkün olduğu kadar hızlı olun. Kaleme ihtiyacı olanlar parmak kaldırsınlar. Hazırsanız başlayın.”

10 dakika sonra gözetmen şunları söyler: ”Durun. Tamamlamış olsanız da olmasanız da durun. Şimdi sayfayı çevirin ve üçüncü bölüme başlayın. Dokuz sorudan oluşan

bu bölümü tamamlamak için on dakika süreniz var. Hepsini tamamlayamayabilirsiniz. Mümkün olduğu kadar hızlı olun. Kaleme ihtiyacı olanlar parmak kaldırsınlar. Hazırsanız başlayın.”

10 dakika sonra gözetmen şunları söyler: “DURUN. Tamamlamamış olsanız da olmasanız da durun. Lütfen test kitapçıklarını kapayınız.”(Ataizi, 1999)

Bu yönergenin aynısı 30 öğrencinin bilişsel biçimini belirlemek için yapılan teste araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Testin İngilizce formu öğrenciler tarafından rahatlıkla ve eksiksiz anlaşılabilmesi açısından kısmen tercüme edilerek kullanılmıştır. Daha sonra, testle birlikte gelen çözüm şablonu ile sonuçlar puanlanmıştır.

Puanlamada 30 öğrenciden 16’sı alan bağımlı, 14’ü alan bağımsız bulunmuştur.

3.3.2. Öğretim Materyali

Araştırmada Eskişehir Atatürk Anadolu Meslek Teknik ve Endüstri Meslek Lisesinde 30 öğrenciden oluşan Raylı Sistemler Teknolojisi 9-D sınıfı katılımcı olarak belirlenmiştir. Sorun Çözme çalışmaları takım çalışmasını da gerektirdiğinden, bu uygulamalar öncesinde, tüm katılımcılara 4 saatlik takım çalışması eğitimi verilmiştir.

Tüm katılımcılar 6 gruba ayrılmış,her grupta 5 kişi yer almıştır.

Katılımcılara uygulanan gizlenmiş şekiller grup testi sonucunda 14 alan bağımsız ve 16 alan bağımlı öğrenci belirlenmiştir. Uygulama için gruplar oluşturulurken, her gruba mümkün olduğunca eşit sayıda alan bağımlı ve alan bağımsız öğrenci yerleştirilerek gruplar arasındaki bilişsel ayrımın ortadan kalkmasına ya da azaltılmasına çalışılmıştır. Gruplardaki öğrencilerin sıralaması, okuldaki numaralara göre düzenlenmiş listeye göre alan bağımlı ve alan bağımsız öğrenciler ayrıştırılarak yapılandırılmıştır.

Tüm uygulamalar öğrencilerin yabancı dil düzeylerine uygun olarak hazırlanmış ve yalnızca İngilizce olarak sunulmuştur. Ayrıca tüm uygulamalar, araştırmacı dışında Eskişehir Atatürk Anadolu Meslek Teknik ve Endüstri Meslek Lisesinde görevli 8 yabancı dil öğretmeni tarafından öğrencilerin düzeylerine uygun olup olmamaları yönünden incelenmiştir. Uygulamalarla ilgili olarak yapılan öneriler araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Öğretim materyali üzerinde gerekli düzeltmelerin yapılması ve uygunluğu konusunda ortak bir karara varılmasının ardından araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

3.3.3. Başarı Testi

Araştırmada, örnek ve gerçek uygulamalardan oluşan 4 farklı sorun çözme etkinliğinin ardından, katılımcıların başarılarını ölçmek için 5 ayrı sorun durumuna ait 4'er sorudan oluşan toplam 20 adet sorudan oluşan test kullanılmıştır. Sorular katılımcıların "modal" konusunu ne ölçüde anladıkları ve kullanabildiklerini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Verilen her sorun durumunu soruları yanıtlamaya geçmeden önce kendi cümleleriyle tanımlamaları istenmiş ve sorunu doğru anlayıp anlamadıklarına bakılmıştır.

Başarı testinin değerlendirilmesi aşamasında, katılımcıları tanımayan iki farklı öğretmenden yardım alınarak, farklı zamanlarda ve birbirinden bağımsız şekilde test verilerini değerlendirmeleri istenmiş, alınan sonuçların ortalaması öğrencilerin başarı test sonuçları olarak kabul edilmiştir. Başarı testinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .6947'dir. Correlations ise .509 olarak görünmektedir. Bu da uygulama ile güven arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Ayrıca öğrencilerin uygulama sonunda yapılan başarı testinden aldıkları puanların karşılaştırılabilmesi amacıyla 1. ve 2. sınav notlarının ortalaması alınmıştır. Başarı testi 3. sınav puanı olarak kabul edilmiştir.

3.3.4. Güven

Katılımcılardan sorun çözme uygulamalarının bitiminde yapılan başarı testinden beledikleri puanları yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin, başarılarıyla ilgili yaptıkları tahminlerin doğruluğu, verdikleri yanıtlara ilişkin güven düzeylerinin göstergesi kabul edilmiştir Kaynak: “Şimşek, 1993”, (Ataizi, 1999)’deki alıntı. Öğrencilerin beledikleri puanlarla iki farklı öğretmen tarafından ayrı ayrı yapılan değerlendirme sonucunda almış oldukları puanların ortalaması arasındaki korelasyon hesaplanmıştır.

3.3.5. Memnuniyet Anketi

Katılımcıların yapılan sorun çözme uygulamalarına ilişkin memnuniyet durumlarını ölçmek amacıyla 19 adet Likert tipi maddeden 1 adet uygulamaya ilişkin olumlu ve/veya olumsuz yönlerini ekleyebilecekleri açık uçlu sorudan oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek geliştirilirken daha önce 2003 yılında Zeliha Şenel’in Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uzaktan Eğitim alanında hazırlamış olduğu Yüksek Lisans “Çevrimiçi Bir Destek Olarak Sunulan İktisada Giriş Dersinin Öğrenci Memnuniyeti Üzerine Etkisi: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesinde Bir Uygulama Örneği” adlı tezinde kullanılan bir ölçekten uyarlama yapılmıştır.

3.3.6. Öndeneme

Sorun çözme uygulaması ile ilgili olarak katılımcıların kendilerinden bekleneni daha kolay ve daha net anlayabilmelerine olanak sağlayabilmek amacıyla üç ön deneme yapılmıştır. Örnek uygulamalar adı verilen bu üç sorun çözme etkinliği katılımcıların yaşları dikkate alındığında gerginliklerini azaltmaya yardımcı olmuş rahatlamasını sağlamış ve gerçek uygulamadan önce zamanlarını etkin ve verimli şekilde kullanabilmeleri konusunda ipuçları vermiştir. Yapılan öndeneme uygulamaları aşağıdadır. Örnek uygulamaların İngilizce ve Türkçeleri aşağıda verilmiş ancak öğrencilere yabancı dil düzeyleri dikkate alınarak yalnızca İngilizceleri sunulmuştur.

Araştırmada kullanılan gerçek sorun çözme uygulaması katılımcı öğrencilerin meslek yaşamlarıyla ilgili ve gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri şekilde seçilmiştir. Böylelikle, sorun çözme yaklaşımının da içerdiği amaca uygun bir yol izlenmiştir. Uygulama sırasında öğrencilerden her birinin birer rol üstlenmeleri ve bu role uygun hareket etmeleri istenmiştir. Verilen soruna çözüm üretirken takım halinde çalışmaları ve aynı zamanda “modal” olarak adlandırılan “should, have to, must, can, will be able to” yapılarını da olumlu ve/veya olumsuz formda kullanmaları gerekmektedir. Gerçek uygulama aşağıdaki şekilde verilmiştir.

3.3.7. Deneysel İşlemler

- Deneysel işlemler araştırmacı tarafından yürütülmekle birlikte, takım çalışması eğitimi, Gizlenmiş Şekiller Grup Testi, örnek uygulamalar, Anadolu Üniversitesi İletişim Fakültesi Öğretim Görevlisi Yrd.Doç.Dr. Murat Ataizi'nin rehberliğinde gerçekleştirilmiştir.
- Deneysel işlemler için süre, 2 ay boyunca, haftada 1 gün, toplam 28 saat olarak belirlenmiş ve gerçekleştirilmiştir.
- Deneysel işlemler için ortam, eğitim öğretimin yapıldığı okul, sınıf, başka bir deyişle “alan” olarak uygun görülmüş ve tüm çalışmalar alanda gerçekleştirilmiştir.
- 30 kişiden oluşan çalışma grubuna, uygulamalara başlamadan önce Takım Çalışması eğitimi verilmiştir.
- Çalışma Grubu, 5'er kişilik 6 gruba ayrılmıştır. Gruplar oluşturulurken, öğrencilerin bilişsel farklılıkları dikkate alınmış ve mümkün olduğunca heterojen bir yapı sağlanmaya çalışılmıştır.
- Öğrencilerin bilişsel farklılıkları, Gizlenmiş Şekiller Grup Testi uygulanarak ortaya çıkarılmış, sonuçta 14 alan bağımsız 16 alan bağımlı öğrenci tespit edilmiştir. Bu öğrenciler oluşturulan gruplara eşit sayıda yerleştirilmişlerdir.
- Grup üyelerine rol dağıtımı yapılmış, neler yapmaları gerektiği anlatılmıştır.
- Grup üyeleri, gruplarına birer isim vermiş, üstlendikleri rolü konunun gerektirdiği şekilde çalışmış, diğer üyelerle görüşükten sonra duruma uygun çözüm geliştirmiş, grup yazıcısı aracılığıyla geliştirdikleri çözümü

raporlaştırmış ve rapor grup sözcüsü tarafından diğer grup üyelerine sunulmuştur.

- Araştırmacı, çalışma süresince, grupların arasında dolaşarak, çalışma sürecini gözlemlemiş, yöneltilen sorulara gerek gördükçe yanıt vermiş, direk müdahalelerden kaçınmıştır.
- 3 Örnek uygulamanın ardından 1 gerçek uygulama yapılmıştır.
- Araştırmacı yapılan bu uygulamaların sonuçlarını öğrencilerle paylaşmıştır.
- Sorun Çözme Uygulamalarının bitiminde öğrencilere Başarı Testi ve Memnuniyet Anketi uygulanmıştır. Güven düzeyini ölçmek amacıyla öğrencilerden Başarı Testinden almayı bekledikleri puanları yazmaları istenmiştir. Sonuçları katılımcı öğrencilerle paylaşılmıştır.
- Tüm veriler dikkate alınarak istatistiki değerlendirmeler yapılmıştır.

3.3.8. Verilerin Çözümü

Bir ölçme tekniği, ölçmesi istenilen şeyi ölçebildiği derecede geçerlidir (Kaptan, 1998). Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, Pearson Korelasyonu, genel-faktöriyel varyans analizi, t-test kullanılmış ayrıca, istatistiksel çalışmalar SPSS ve Excel paket programları ile yapılmıştır. İstatistik çözümlenmelerin tümü için .05 anlamlılık düzeyi esas kabul edilmiştir.

Hangi yöntemle güvenilirlik tahmini yapılırsa yapılsın, sonuçta 0.00 ile 1.00 arasında bir korelasyon elde edilir. Korelasyonun 1.00'e yakın olması testin güvenilirliğinin yüksek olduğu, 0.00'a yakın olması ise düşük olduğu anlamına gelir. Testin güvenilirliğinin yüksek olması, test puanlarına yansıyan hataların az olduğu, güvenilirliğinin düşük olması ise hataların fazla olduğu anlamını taşır (<http://www.bekirhoca.com/ogretmen/uzman/olcme/nedir.asp> adresinden 20 Aralık 2006'da alınmıştır).

Araştırmanın Memnuniyet Anketine ait açık uçlu 20. sorusuna verilen yanıtlar, ekler kısmında ele alınmıştır.

Memnuniyet anketi 19 soru için 5 dereceli Likert tipi olarak hazırlanmıştır. Bu derecelendirme için aşağıdaki ölçüt kullanılmıştır.

- 1 kesinlikle katılmıyorum
- 2 katılmıyorum
- 3 emin değilim
- 4 katılıyorum
- 5 kesinlikle katılıyorum

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma konusu olan sorun çözme uygulamasına ait başarı testi ve memnuniyet anketine ilişkin istatistiksel sonuçlara yer verilmiştir. Öğrenci memnuniyeti ile ilgili 5’li Likert tipi olarak hazırlanmış 19 soruya verilen yanıtların çözümlenmeleri ve katılımcıların uygulamanın olumlu-olumsuz yönlerini değerlendirdikleri açık uçlu 20. sorunun yanıtları aşağıdadır.

4.1. Memnuniyet Anketi Sonuçları

Öğrencilere sunulan ve memnuniyet durumlarını ölçmeyi amaçlayan “Memnuniyet Anketi” verileri aşağıdadır.

SORU 1. Konu Sorun Çözme yöntemi ile daha kolay öğrenebildim.

“Konuyu Sorun Çözme yöntemi ile daha kolay öğrenebildim.” maddesine 17 öğrenci (%56.7) “kesinlikle katılıyorum”, 11 öğrenci (%36.7) “katılıyorum” 2 öğrenci (%6.7) ise “emin değilim” yanıtını vermiştir. Buna göre 28 öğrencinin (yaklaşık % 94) konuyu sorun çözme yöntemi ile daha iyi öğrenebildiklerini belirttikleri kabul edilebilir. Bu soruya hiçbir öğrencinin “kesinlikle katılmıyorum” ya da “katılmıyorum” yanıtını vermedikleri görülmektedir. Genel anlamda öğrencilerin yanıtı olumlu yönde olmuştur.

Tablo 1 Ölçeğin Birinci Maddesi’ne İlişkin Frekans ve yüzde değerleri

S1

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid emin degilim	2	6,7	6,7	6,7
katiliyorum	11	36,7	36,7	43,3
kkatiliyorum	17	56,7	56,7	100,0
Total	30	100,0	100,0	

SORU 2. Sorun Çözme Yöntemi daha iyi anlamama yardımcı oldu.

“Sorun Çözme Yöntemi daha iyi anlamama yardımcı oldu.” maddesine Yalnızca 1 (%3.3) öğrenci “kesinlikle katılmıyorum” ve 1 öğrenci (%3.3) “katılmıyorum” yanıtını vermiş, 1(%3.3) öğrenci “emin değilim” yanıtını uygun görmüştür. Yaklaşık % 10 luk bir dilim olan bu yanıtlara bakarak ve 15 öğrencinin (%50.0) “katılıyorum”, 12 öğrencinin (%40.0) “kesinlikle katılıyorum” yanıtlarını değerlendirirsek, toplamda % 90’lık bir dilimin sorun çözme yönteminin anlama düzeylerine olumlu etki ettiğini söyleyebiliriz.

Tablo 2 Ölçeğin İkinci Maddesi’ne İlişkin Frekans ve yüzde değerleri

S2

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid kkatılmıyorum	1	3,3	3,3	3,3
katılmıyorum	1	3,3	3,3	6,7
emin degilim	1	3,3	3,3	10,0
katılıyorum	15	50,0	50,0	60,0
kkatılıyorum	12	40,0	40,0	100,0
Total	30	100,0	100,0	

SORU 3. Sorun Çözme Yöntemi ile çalışmak daha kısa sürede ve daha az çaba harcayarak öğrenmemi sağladı.

“Sorun Çözme Yöntemi ile çalışmak daha kısa sürede ve daha az çaba harcayarak öğrenmemi sağladı.” maddesine 1 öğrenci (%3.3) “katılmıyorum”, 2 öğrenci (%6.7) “emin değilim” yanıtını vermiş, 19 öğrenci (%63.3) “katılıyorum” ve 8 öğrenci (%26.7) “kesinlikle katılıyorum” olarak değerlendirmişlerdir. Buna göre öğrencilerin %90’ı sorun çözme yönteminin zamanlarını değerlendirme ile ilişkili olarak daha kısa sürede ve daha az çaba sağlayarak öğrenmelerini sağladığını belirtmişlerdir.

Tablo 3 Ölçeğin Üçüncü Maddesi'ne İlişkin Frekans ve yüzde değerleri

S3

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid katılmıyorum	1	3,3	3,3	3,3
emin degilim	2	6,7	6,7	10,0
katılıyorum	19	63,3	63,3	73,3
kkatılıyorum	8	26,7	26,7	100,0
Total	30	100,0	100,0	

SORU 4. Konuyu sorun durumlarıyla çalışmak eğlenceliydi.

“Konuyu Sorun Durumlarıyla çalışmak eğlenceliydi.” Maddesine hiçbir öğrenci “kesinlikle katılmıyorum” ya da “katılmıyorum” yanıtını vermemekle birlikte 3 öğrenci “emin değilim” yanıtını vermiştir. % 10 ‘luk bir dilimi oluşturan bu yanıtın yanı sıra toplamda % 90’lık kabul edebileceğimiz nitelikte 12 öğrenci (%40.0)“katılıyorum” ve 15 öğrenci (%50.0) “kesinlikle katılıyorum” yanıtını vermiştir. Bu da öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun uygulamaları eğlenceli bulduklarını göstermektedir.

Tablo 4 Ölçeğin Dördüncü Maddesi'ne İlişkin Frekans ve yüzde değerleri

S4

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid emin degilim	3	10,0	10,0	10,0
katılıyorum	12	40,0	40,0	50,0
kkatılıyorum	15	50,0	50,0	100,0
Total	30	100,0	100,0	

SORU 5. Verilen Sorun Durumları anlaşılır ve ilgi çekiciydi.

“Verilen sorun durumları anlaşılır ve ilgi çekiciydi.”maddesi için verilen yanıtlara bakıldığında 5 öğrencinin (%16.7)“emin değilim” , 2 öğrencinin (%6.7) “katılmıyorum” seçeneğini tercih ettiği görülmüştür. Öte yandan 17 öğrenci (%56.7) “katılıyorum” ve 6 öğrenci (%20.0)“kesinlikle katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir.

Buna göre % 76 düzeyinde öğrenciler sorun durumlarını anlaşılır ve ilgi çekici bulmuşlardır.

Tablo 5 Ölçeğin Beşinci Maddesi'ne İlişkin Frekans ve yüzde değerleri

S5

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid katılmıyorum	2	6,7	6,7	6,7
emin degilim	5	16,7	16,7	23,3
katiliyorum	17	56,7	56,7	80,0
kkatiliyorum	6	20,0	20,0	100,0
Total	30	100,0	100,0	

SORU 6. Sorun Durumlarıyla çalışırken karşılaştığım sorunlar (gramer kitabının eksikliği, sözlük bulunmaması vb.) öğrenmemi engellemedi.

“Sorun Durumlarıyla çalışırken karşılaştığım sorunlar (gramer kitabının eksikliği, sözlük bulunmaması vb.) öğrenmemi engellemedi.” maddesinde toplamda öğrencilerin % 30’u olarak 2 kişi (%6.7) “kesinlikle katılmıyorum”, 1 (%3.3) kişi “katılmıyorum” ve 6 (%20.0) kişi “emin değilim” seçeneklerini seçmişlerdir. 16 (%53.3) kişi “katılıyorum”, 5 kişi (%16.7) ise “kesinlikle katılıyorum” demiş ve bu da öğrencilerin % 70’inin uygulamalar sırasında materyal eksikliğinden kaynaklanan sorunların öğrenmelerine engel teşkil etmediğini belirtmişlerdir.

Tablo 6 Ölçeğin Altıncı Maddesi'ne İlişkin Frekans ve yüzde değerleri

S6

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid kkatilmıyorum	2	6,7	6,7	6,7
katilmıyorum	1	3,3	3,3	10,0
emin degilim	6	20,0	20,0	30,0
katiliyorum	16	53,3	53,3	83,3
kkatiliyorum	5	16,7	16,7	100,0
Total	30	100,0	100,0	

SORU 7. Konunun Sorun Durumları biçiminde sunulması ve içeriğin günlük hayatta karşılaşılabileceğimiz durumlarla benzerlik göstermesi öğrenmeme daha çok yardımcı oldu.

“Konunun Sorun Durumları biçiminde sunulması ve içeriğin günlük hayatta karşılaşılabileceğimiz durumlarla benzerlik göstermesi öğrenmeme daha çok yardımcı oldu.” maddesine hiçbir öğrenci “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermemiştir. Bununla birlikte yalnızca 1 kişi (%3.3)“katılmıyorum” yanıtını vermiş, 4 kişi (%13.3)“emin değilim” derken, 12 kişi (%40.0) “katılıyorum” ve 13 kişi (%43.3)“kesinlikle katılıyorum” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir. “kesinlikle katılıyorum” ve “katılıyorum” ifadelerini olumlu yanıt olarak kabul edersek, %53.3 oranında öğrenciler içeriğin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri nitelikte olmasının öğrenmelerine daha yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 7 Ölçeğin Yedinci Maddesi’ne İlişkin Frekans ve yüzde değerleri

S7

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid katılmıyorum	1	3,3	3,3	3,3
emin degilim	4	13,3	13,3	16,7
katılıyorum	12	40,0	40,0	56,7
kkatılıyorum	13	43,3	43,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

SORU 8. Gelecekte yabancı dil derslerini sorun çözme yöntemiyle çalışmak isterim.

“Gelecekte yabancı dil derslerini sorun çözme yöntemiyle çalışmak isterim.”maddesi öğrencilerin verdikleri yanıtların incelenmesi sonucunda, likert ölçeği tüm maddelerinin işlediği görülmüştür. Buna göre “kesinlikle katılmıyorum” cevabını 3 öğrenci (%10.0), “katılmıyorum” cevabını 2 (%6.7) ve emin değilim “ cevabını 2 öğrenci (%6.7) tercih etmişlerdir ve bu öğrencilerin toplam öğrencilere oranla yüzdeleri yaklaşık % 23 ‘tür. Öte yandan “katılıyorum” yanıtını 10 (%33.3) ve “kesinlikle katılıyorum” yanıtını 13 öğrenci (43.3) vermiş ve toplam öğrencilere

oranla son iki maddenin yüzdesi yaklaşık %77'sidir. O halde öğrencilerin yabancı dil öğretiminde sorun çözme yöntemini kullanmak istedikleri sonucunu çıkarmak mümkündür.

Tablo 8 Ölçeğin Sekizinci Maddesi'ne İlişkin Frekans ve yüzde değerleri

S8

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid kkatılmıyorum	3	10,0	10,0	10,0
katılmıyorum	2	6,7	6,7	16,7
emin degilim	2	6,7	6,7	23,3
katılıyorum	10	33,3	33,3	56,7
kkatılıyorum	13	43,3	43,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

SORU 9. İçerik Sorun Çözme Yöntemine uygun olarak düzenlenmişti.

“İçerik Sorun Çözme Yöntemine uygun olarak düzenlenmişti.” maddesine hiçbir öğrenci “kesinlikle katılmıyorum” ya da “katılmıyorum” yanıtını vermemekle birlikte 4 öğrenci (%13.3) “emin değilim” yanıtını tercih etmiştir. “Katılıyorum” yanıtını veren 18 (% 60.0) ve “kesinlikle katılıyorum” yanıtını veren 8 öğrenci (%26.7) mevcuttur. İçeriğin sorun çözme yöntemine uygun olarak düzenlendiğini düşünen öğrencilerin yüzdesi % 87 civarındadır.

Tablo 9 Ölçeğin Dokuzuncu Maddesi'ne İlişkin Frekans ve yüzde değerleri

S9

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid emin degilim	4	13,3	13,3	13,3
katılıyorum	18	60,0	60,0	73,3
kkatılıyorum	8	26,7	26,7	100,0
Total	30	100,0	100,0	

SORU 10. Konuyu Sorun Çözme Yöntemiyle çalışmanın sınavdaki başarımı artıracağını düşünüyorum.

“Konuyu Sorun Çözme Yöntemiyle çalışmanın sınavdaki başarımı artıracağını düşünüyorum.”maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde “katılmıyorum” 3 (%10.0) ve “emin değilim” 6 öğrenci (% 20.0) tarafından tercih edilmiştir.”kesinlikle katılıyorum” cevabı 9 (%30.0) ve “katılıyorum” cevabı 12 öğrenci (%40.0)tarafından uygun görülmüştür. % 70 oranında sorun çözme yöntemi ile çalışmak öğrencilerin akademik başarılarını artıracağına yönelik inançlarını olumlu yönde etkilemiştir sonucuna varılabilir.

Tablo 10 Ölçeğin Onuncu Maddesi’ne İlişkin Frekans ve yüzde değerleri

S10

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid katılmıyorum	3	10,0	10,0	10,0
emin degilim	6	20,0	20,0	30,0
katiliyorum	12	40,0	40,0	70,0
kkatiliyorum	9	30,0	30,0	100,0
Total	30	100,0	100,0	

SORU 11. Takımla çalışmak eğlenceliydi.

“Takımla çalışmak eğlenceliydi.” maddesi “kesinlikle katılmıyorum” cevabını tercih eden 1 (% 3.3), “katılmıyorum” seçiminde bulunan 2 (% 6.7) ve “emin değilim” diyen 2 öğrenciye (%6.7) rağmen 4 (%13.3)“katılıyorum” ve 21 (%70.0) kesinlikle katılıyorum “ yanıtları görülmüştür. Buna göre yaklaşık %87 katılımcı takımla çalışmayı eğlenceli bulmuştur.

Tablo 11 Ölçeğin Onbirinci Maddesi'ne İlişkin Frekans ve yüzde değerleri

S11

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid kkatılmıyorum	1	3,3	3,3	3,3
katılmıyorum	2	6,7	6,7	10,0
emin degilim	2	6,7	6,7	16,7
katiliyorum	4	13,3	13,3	30,0
kkatiliyorum	21	70,0	70,0	100,0
Total	30	100,0	100,0	

SORU 12. Takımla çalışmak öğrenmemi kolaylaştırdı.

“Takımla çalışmak öğrenmemi kolaylaştırdı.” maddesinde “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını veren hiçbir öğrenciye rastlanmamıştır. Öte yandan 2 öğrenci (%6.7)“katılmıyorum”, 5 öğrenci (%16.7)“emin değilim”, 12 öğrenci (%40.0)“katılıyorum” ve 11 öğrenci (%36.7)“kesinlikle katılıyorum” seçeneklerini tercih etmişlerdir. Buna göre öğrencilerin yaklaşık % 77’si takımla çalışmanın öğrenmelerine yardımcı olduğunu ve kolaylaştırdığını düşünmektedir.

Tablo 12 Ölçeğin Onikinci Maddesi'ne İlişkin Frekans ve yüzde değerleri

S12

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid katılmıyorum	2	6,7	6,7	6,7
emin degilim	5	16,7	16,7	23,3
katiliyorum	12	40,0	40,0	63,3
kkatiliyorum	11	36,7	36,7	100,0
Total	30	100,0	100,0	

SORU 13. Takımlarda farklı öğrenme biçimlerine sahip arkadaşların bulunması, sorun durumlarının çözümünde olumlu etki sağladı.

“Takımlarda farklı öğrenme biçimlerine sahip arkadaşların bulunması, sorun durumlarının çözümünde olumlu etki sağladı.” Maddesindeki dağılım dikkat çekicidir. “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını yalnızca 1 öğrenci (%3.3) ve

“katılmıyorum” yanıtını da yalnızca 1 öğrenci (%3.3) tercih etmiştir ki toplamda yaklaşık % 7 oranına denk gelmektedir. Öte yandan 14 öğrenci (% 46.7) “katılıyorum” ve 14 öğrenci (%46.7)“kesinlikle katılıyorum” yanıtını vermişlerdir ki toplamda % 93’e karşılık gelmektedir. O halde öğrencilerin % 93’ü, farklı öğrenme biçimlerindeki kişilerin bulunduğu gruplarla çalışmanın, sorun durumlarının çözümüne olumlu etki ettiğini düşünmektedir.

Tablo 13 Ölçeğin Onüçüncü Maddesi’ne İlişkin Frekans ve yüzde değerleri

S13

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid kkatılmıyorum	1	3,3	3,3	3,3
katılmıyorum	1	3,3	3,3	6,7
katılıyorum	14	46,7	46,7	53,3
kkatılıyorum	14	46,7	46,7	100,0
Total	30	100,0	100,0	

SORU 14. Diğer derslerde de takımla çalışmak isterim.

“Diğer derslerde de takımla çalışmak isterim.” maddesine verilen yanıtlara bakıldığında “katılmıyorum” cevabını 5 (%16.7), “emin değilim” cevabını 5 (%16.7), “katılıyorum” cevabını 10 (%33.3) ve “kesinlikle katılıyorum” cevabını 10 kişinin (%33.3) verdiği görülmüştür. Buna göre öğrencilerin % 67’si diğer derslerde de takım çalışmasının olmasını istemektedir.

Tablo 14 Ölçeğin onördüncü Maddesi’ne İlişkin Frekans ve yüzde değerleri

S14

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid katılmıyorum	5	16,7	16,7	16,7
emin degilim	5	16,7	16,7	33,3
katılıyorum	10	33,3	33,3	66,7
kkatılıyorum	10	33,3	33,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

SORU 15. Takımla çalışmanın başarımı olumlu yönde etkileyeceğine inanıyorum.

“Takımla çalışmanın başarımı olumlu yönde etkileyeceğine inanıyorum.” maddesi, Memnuniyet Anketinin 10. sorusu ile aynı doğrultudadır. “katılmıyorum” 1 (%3.3), “emin değilim” 9 (%30.0), “katılıyorum” 13 (%43.3) ve “kesinlikle katılıyorum” 7 öğrenci (%23.3) tarafından tercih edilmiştir. 10. maddede olduğu gibi “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını veren öğrenci olmamıştır. Öğrencilerin yaklaşık % 67’si takımla çalışmanın başarılarını artıracaklarına inanmaktadır ki bu sonuç 10. sorunun değerlendirilmesinde % 70 oranında sorun çözme yöntemi ile çalışmalarının başarılarını artıracaklarına inanmaları sonucuyla paralellik taşımaktadır.

Tablo 15 Ölçeğin Onbeşinci Maddesi’ne İlişkin Frekans ve yüzde değerleri

S15

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid katılmıyorum	1	3,3	3,3	3,3
emin degilim	9	30,0	30,0	33,3
katiliyorum	13	43,3	43,3	76,7
kkatiliyorum	7	23,3	23,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

SORU 16. Takımların oluşturulmasında ders başarı durumlarının dikkate alınmaması, karma olması çalışmamıza olumlu etki sağladı.

“Takımların oluşturulmasında ders başarı durumlarının dikkate alınmaması, karma olması çalışmamıza olumlu etki sağladı.” maddesine 2 öğrenci (%6.7) “katılmıyorum”, 4 öğrenci (13.3) “emin değilim” yanıtını vermekle birlikte hiçbir öğrenci “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğini tercih etmemiştir. 15 öğrenci (%50.0) “katılıyorum” ve 9 öğrenci (%30.0) “kesinlikle katılıyorum” yanıtını vermişlerdir ki öğrencilerin toplamda % 80’i takımların akademik başarıya göre düzenlenmemiş olmasının çalışmalarına olumlu etki sağladığını düşünmüşlerdir.

Tablo 16 Ölçeğin Onaltıncı Maddesi'ne İlişkin Frekans ve yüzde değerleri

S16

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	katılmıyorum	2	6,7	6,7	6,7
	emin degilim	4	13,3	13,3	20,0
	katılıyorum	15	50,0	50,0	70,0
	kkatılıyorum	9	30,0	30,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

SORU 17. Sorun durumlarının verilmesinden önce takım çalışması eğitimi almamız faydalı oldu.

“Sorun durumlarının verilmesinden önce takım çalışması eğitimi almamız faydalı oldu.” maddesine gelindiğinde, öğrencilerin 3’ünün “katılmıyorum” yanıtıyla sorun durumları öncesinde takım çalışması eğitimi almanın faydasının olduğuna inanmadığı ve yüzde olarak ifade edildiğinde yaklaşık %10’u karşıladığı, 2 öğrencini “emin değilim” yanıtıyla kararsız kaldığı ve yüzde olarak %7’i karşıladığı bununla birlikte 17 öğrencinin “katılıyorum” ve 8 öğrencinin “kesinlikle katılıyorum” yanıtını verdiği görülmüştür. Buna göre öğrencilerin yaklaşık %87’si takım çalışması eğitiminin uygulamadan önce verilmesini olumlu değerlendirmekte oldukları söylenebilir.

Tablo 17 Ölçeğin Onyedinci Maddesi'ne İlişkin Frekans ve yüzde değerleri

S17

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	katılmıyorum	3	10,0	10,0	10,0
	emin degilim	2	6,7	6,7	16,7
	katılıyorum	17	56,7	56,7	73,3
	kkatılıyorum	8	26,7	26,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

SORU 18. Sorun çözüme uygulamalarında (örnek ve asıl uygulamalarda) grup üyelerinin rollerinin değişiklik göstermesi öğrenmeme yardımcı oldu.

“Sorun çözüme uygulamalarında (örnek ve asıl uygulamalarda) grup üyelerinin rollerinin değişiklik göstermesi öğrenmeme yardımcı oldu.” maddesi incelendiğinde 2 öğrenci (%6.7)“katılmıyorum”, 6 öğrenci (%20.0)“emin değilim” yanıtını vermiş ancak hiçbir öğrenci “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermemiştir. 16 öğrenci (%53.3) “katılmıyorum” ve 6 öğrenci (%20.0) kesinlikle katılmıyorum” yanıtını tercih etmişlerdir. Öğrencilerin yaklaşık % 74’ü uygulamalar sırasında takımlardaki rol farklılığının öğrenmelerinde olumlu etki sağladığını düşünmektedir.

Tablo 18 Ölçeğin Onsekizinci Maddesi’ne İlişkin Frekans ve yüzde değerleri

S18

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid katılmıyorum	2	6,7	6,7	6,7
emin degilim	6	20,0	20,0	26,7
katılmıyorum	16	53,3	53,3	80,0
kesinlikle katılmıyorum	6	20,0	20,0	100,0
Total	30	100,0	100,0	

SORU 19. Bu uygulamayı nasıl değerlendirirsiniz? (çok kötü,...çok iyi)

Öğrenciler sorun çözüme uygulamalarıyla ilgili genel değerlendirmelerini 19. maddede belirtmişlerdir. Bu ifadelerden yola çıkarak hiçbir öğrenci “kesinlikle katılmıyorum” (çok kötü) ya da “katılmıyorum”(kötü) yanıtını vermemiş, ayrıca yalnızca 2 öğrenci (%6.7)“emin değilim” şeklinde görüşünü belirtmiştir. “Kesinlikle katılmıyorum”(çok iyi) diyen 17(% 56.7) ve “katılmıyorum “(iyi) diyen 11 öğrencinin (%36.7) toplam yüzdesinin %97 oranında olduğuna bakarsak, öğrencilerin sunulan sorun çözüme uygulamalarından memnun kaldıklarını ifade edebiliriz .

Tablo 19 Ölçeğin Ondokuzuncu Maddesi'ne İlişkin Frekans ve yüzde değerleri

S19

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid emin degilim	2	6,7	6,7	6,7
katiliyorum	11	36,7	36,7	43,3
kkatiliyorum	17	56,7	56,7	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Memnuniyet Anketinde yer alan 19 soruya verilen yanıtlar genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin sorun çözme uygulamalarından ve takım çalışmalarından memnun oldukları ve aldıkları sonuçların olumlu olduğu şeklinde yorum yapılabilir.

4.2. Sorun Çözme Uygulaması ile Verilen Yabancı Dil (İngilizce) Dersine İlişkin Öğrencilerin Olumlu-Olumsuz Buldukları Yönler

Memnuniyet Anketinin 20. ve son sorusu olan açık uçlu bu soru, öğrencilerin sorun çözme uygulaması ve takım çalışmasına ilişkin görüşlerinin ve eklemek istedikleri olumlu-olumsuz yönlerin açığa çıkarılmasına olanak sağlamak amacını taşınmaktadır. Bu soruya tüm katılımcılar yanıt vermişlerdir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu uygulamalarla ilgili olumlu görüş belirtmişler ancak küçük bir grup öğrenci ise takım çalışmasına ilişkin olumsuz görüşlerini ifade etmişler bununla birlikte sorun çözme uygulamasının kendilerine sağladığı olumlu yönler olduğunu da kabul etmişlerdir. Verilen yanıtlar ekler bölümünde yer almaktadır.

4.3. Öğrenci Memnuniyeti ve Cinsiyet İlişkisi

30 kişiden oluşan katılımcıların yalnızca 1 tanesi bayan kalan 29 'u erkek olduğundan araştırmada cinsiyet değişkeni dikkate alınmamıştır. Öte yandan bilişsel biçimlerin başarıya etkisinin ortaya konulabilmesi açısından alan bağımlılar ile alan bağımsızların başarı testinden aldıkları sonuçlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı sınıanmıştır.

4.4. Başarı Testi

Öğrencilerin sorun çözme uygulamasının ardından hazırlanan başarı testinden almayı bekledikleri puanlar not edilmiş, öngördükleri puanların gerçekliği ile verdikleri yanıtlara ilişkin güven düzeylerinin saptanması sağlanmıştır.

Katılımcıların 1. ve 2. sınav sonuçları “ortalama” sorun çözme uygulamasına ait ve 3. sınav sonuçları olarak değerlendirilen başarı testi “uygulama”, öğrencilerin almayı bekledikleri puanlar ise “güven” adıyla tablolarda yer almıştır.

Katılımcılara uygulanan Başarı Testi iki farklı yabancı dil öğretmeni tarafından farklı zamanlarda ve birbirlerinden habersiz olarak değerlendirilmiş ve iki öğretmenin verdiği puanların ortalamaları uygulama olarak belirtilen 3. sınav notu olarak kabul edilmiştir.

Başarı Testi ve Memnuniyet Anketi 30 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Başarı Testine ait 20 soru ve Memnuniyet Anketine ait 19 Likert tipi 1 açık uçlu olmak üzere toplam 20 soru vardır. Güvenilirlik katsayısı .69 kabul edilebilir.

1. ve 2. sınavda aldıkları puanların ortalaması 58.7 ve standart sapması 10 iken yapılan sorun çözme uygulamalarının ardından verilen Başarı Testinden aldıkları puanların ortalaması 85.2 ve standart sapması 9.1'dir. Ortalamanın range değeri 44 iken, uygulamanın range değeri 35'dir. Bu sonuçlara bakarak uygulamada alınan notların 1. ve 2. sınav notlarının ortalamasına nazaran da az bir dağılımı olduğunu söyleyebiliriz. Buna ek olarak ortalama alınan minimum değer 44, maximum değer 88 ve uygulamada alınan puanların minimum değer 65, maximum değer 100 olduğu bilgisinden hareketle uygulamanın, ortalamaya oranla daha başarılı olduğu sonucuna ulaşabiliriz.

Tablo 20 Başarı Anketine İlişkin Uygulama ve Ortalama minimum ve maximum puanlarla Standart Sapma Göstergesi

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ORTALAMA	30	44,00	88,00	58,7667	10,09501
UYGULAMA	30	65,00	100,00	85,2000	9,18169
Valid N (listwise)	30				

Korelasyona bakıldığında .51 düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bilgiye dayanarak güven ve uygulama arasında olumlu bir ilişki olduğu kabul edilebilir.

Tablo 21 Uygulama ve Ortalamaya İlişkin Korelasyon

		UYGULAMA	GÜVEN
UYGULAMA	Pearson Correlation	1	,509**
	Sig. (2-tailed)	,	,004
	N	30	30
GÜVEN	Pearson Correlation	,509**	1
	Sig. (2-tailed)	,004	,
	N	30	30

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Başarı Testi, uygulamalar ve Memnuniyet Anketi öncesinde uygulanan “gizlenmiş şekiller grup testi” öğrencilerin bilişsel durumları tespit edilmiş, 14 “alan bağımsız” ve 16 “alan bağımlı” katılımcı olduğu belirlenmiştir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Başarı Testinden aldıkları puanların alan bağımlılık ve alan bağımsızlık durumlarına göre dağılımı verilmiştir. Buna göre alan bağımsız olan 1 öğrenci 65, 1 öğrenci 72, 1 öğrenci 74, 1 öğrenci 82, 1 öğrenci 83, 2 öğrenci 84, 3 öğrenci 86, 1 öğrenci 91, 1 öğrenci 93, 1 öğrenci 95, 1 öğrenci 100 puan almıştır. Alan bağımlı olan 1 öğrenci 67, 1 öğrenci 71, 1 öğrenci 76, 1 öğrenci 79, 1

öğrenci 80, 1 öğrenci 81, 1 öğrenci 86, 1 öğrenci 87, 2 öğrenci 90, 1 öğrenci 92, 1 öğrenci 93, 1 öğrenci 94, 2 öğrenci 96 ve 1 öğrenci 97 puan almıştır.

Tablo 22 Uygulamaya İlişkin Alan Bağımlı ve Alan Bağımsız Öğrencilerin Başarı Testinden Aldıkları Puanların Dağılımı

UYGULAMA * ALANBB Crosstabulation

Count		ALANBB		Total
		abagimsiz	Abagimli	
UYGULAMA	65,00	1		1
	67,00		1	1
	71,00		1	1
	72,00	1		1
	74,00	1		1
	76,00		1	1
	79,00		1	1
	80,00		1	1
	81,00		1	1
	82,00	1		1
	83,00	1		1
	84,00	2		2
	86,00	3	1	4
	87,00		1	1
	90,00		2	2
	91,00	1		1
	92,00		1	1
	93,00	1	1	2
	94,00		1	1
	95,00	1		1
	96,00		2	2
	97,00		1	1
	100,00	1		1
Total		14	16	30

Frekans Tablosu

Aşağıdaki tabloda öğrenciler arasında “alan bağımlı” ve “alan bağımsız”ların toplam sayı içindeki yüzdeleri verilmiştir. Buna göre öğrencilerin % 46.7’si alan bağımsız ve %53.3’ü alan bağımlı olarak belirtilmiştir.

Yapılan araştırmalar alan bağımsızların teknik, alan bağımlıların ise sosyal konularda daha başarılı olduklarını göstermiştir. Uygulama yapılan sınıfın da Raylı

Sistemler Teknolojisi sınıfı olması, bir anlamda gelecekteki mesleklerinin teknik ile ilgili olacak olması, bu oranda alan bağımsız öğrencinin çıkmasına olanak sağlamıştır.

Tablo 23 Alan bağımlı ve Alan bağımsız öğrencilerin Toplam sayıya göre yüzdeleri

ALANBB

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid abagimsiz	14	46,7	46,7	46,7
Abagimli	16	53,3	53,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Aşağıdaki tabloda alan bağımlı öğrenciler ile alan bağımsız öğrenciler arasında başarı yönünden anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde uygulamanın ardından yapılan başarı testinden alan bağımsız öğrencilerin en düşük 65 en yüksek 100 alan bağımlı öğrencilerin en düşük 67 ve en yüksek 97 aldıkları gözlemlenmiştir. Alan bağımsız öğrencilerin aldıkları notların ranj değeri 35 ve alan bağımlı öğrencilerin ise 30 olarak belirlenmiştir. Öte yandan alan bağımlı öğrencilerin başarı testinden aldıkları notların aritmetik ortalamaları ile alan bağımsız öğrencilerin başarı testinden aldıkları notların aritmetik ortalamaları arasındaki 1.5804'lük fark 0,05 düzeyinde anlamlı değildir. Bu iki grubun başarı testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 24 Alan Bağımlı ve Alan Bağımsız Öğrencilere İlişkin İstatistik Bilgiler ve Standart Sapma

ALANBB				Statistic	Std. Error
UYGULAMA	abagimsiz	Mean		84,3571	2,48867
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	78,9807	
			Upper Bound	89,7336	
		5% Trimmed Mean		84,5635	
		Median		85,0000	
		Variance		86,709	
		Std. Deviation		9,31176	
		Minimum		65,00	
		Maximum		100,00	
		Range		35,00	
		Interquartile Range		11,5000	
		Skewness		-,476	,597
		Kurtosis		,318	1,154
			Abagimli	Mean	
95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound			80,9788	
	Upper Bound			90,8962	
5% Trimmed Mean				86,3750	
Median				88,5000	
Variance				86,596	
Std. Deviation				9,30569	
Minimum				67,00	
Maximum				97,00	
Range				30,00	
Interquartile Range				14,5000	
Skewness				-,675	,564
Kurtosis				-,568	1,091

Sonuçlar bir kez de t-test ile kontrol edilmiş ve istatistiksel olarak alan bağımlı öğrenciler ile alan bağımsız öğrencilerin sorun çözmeye dayalı uygulamanın ardından yapılan başarı testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı şeklinde yorumlanmıştır. Aşağıda t-test tablosu yer almaktadır.

Tablo 25 Uygulamanın alan bağımlı ve alan bağımsız öğrenciler için standart sapmalar

Group Statistics

ALANBB		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
UYGULAMA	abagimsiz	14	84,3571	9,31176	2,48867
	Abagimli	16	85,9375	9,30569	2,32642

Tablo 26 t- test

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
UYGULAM	,274	,605	Equal variance assumed	28	,646	-1,5804	3,40656	-8,55839	5,39767
Equal variance not assumed			27,469	,646	-1,5804	3,40672	-8,56479	5,40408	

Aşağıdaki tabloda alan bağımlı öğrencilerin başarı testinden güven olarak nitelediğimiz almayı bekledikleri notlar ile alan bağımsız öğrencilerin almayı bekledikleri notlar arasında bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Alan bağımsız öğrencilerin bekledikleri notların aritmetik ortalaması 85,6429 iken, alan ağımlı öğrencilerin bekledikleri notların aritmetik ortalaması 84,6875'dir. Ancak alan bağımsız öğrencilerin beklenen notlarının ranj değeri 42 ve ortancası 87,5 iken alan bağımlı öğrencilerin beklenen notlarının ranj değeri 20 ve ortancası 85'dir. Bu sonuçlara bakarak alan bağımsız öğrencilerin bekledikleri notların yüksek olması gerçeğine rağmen ranj değeri yüksek olup, alan bağımlı öğrencilerin kendilerinden başarı bağlamında alan bağımsız öğrencilere oranla daha emin olduklarını söylemek mümkündür.

Tablo 27 Alan Bağımlı ve Alan Bağımsız Öğrencilere İlişkin İstatistiki Bilgiler ve Standart Sapma

				Descriptives	
ALANBB			Statistic	Std. Error	
GUVEN	abagimsiz	Mean		85,6429	3,21331
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	78,7009	
			Upper Bound	92,5848	
		5% Trimmed Mean		86,3810	
		Median		87,5000	
		Variance		144,555	
		Std. Deviation		12,02310	
		Minimum		58,00	
		Maximum		100,00	
		Range		42,00	
		Interquartile Range		16,0000	
		Skewness		-,912	,597
		Kurtosis		,628	1,154
		Abagimli		Mean	
95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound			81,1171	
	Upper Bound			88,2579	
5% Trimmed Mean				84,6528	
Median				85,0000	
Variance				44,896	
Std. Deviation				6,70044	
Minimum				75,00	
Maximum				95,00	
Range				20,00	
Interquartile Range				10,0000	
Skewness				-,062	,564
Kurtosis				-1,056	1,091

Tablo 28 Uygulama, Güven ve Ortalama arasındaki istatistiksel ilişki**ANOVA**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
UYGULAMA	Between Groups	18,648	1	18,648	,215	,646
	Within Groups	2426,152	28	86,648		
	Total	2444,800	29			
GÜVEN	Between Groups	6,815	1	6,815	,075	,787
	Within Groups	2552,652	28	91,166		
	Total	2559,467	29			
ORTALAMA	Between Groups	,402	1	,402	,004	,951
	Within Groups	2954,964	28	105,534		
	Total	2955,367	29			

Genel amaçlar doğrultusunda, yanıtları aranan sorular ve her soruya uygun bulgular özetle şöyle ifade edilebilir:

Yapıcı öğrenme yöntemi öğrencilerin yabancı dil öğrenmelerini ne ölçüde etkilemektedir?

Öğrencilerin bu araştırmaya konu olan “modals” yapılarının doğru şekilde öğrenilip öğrenilmediğinin test edildiği 3. sınav notlarının diğer sınavlara oranla daha yüksek olmasından, öğrencilerin derse olan ilgi ve tutumlarının, öğretmen merkezli olan geleneksel öğretim yönteminden daha olumlu olmasından, ve elde edilen diğer verilere bakarak, yapıcı öğrenmenin özünde bulunan öğrenci merkezli uygulamalar yabancı dil dersi kapsamında olumlu sonuçlar vermiştir denilebilir.

Sorun çözmeye dayalı öğrenme biçimi öğrenci memnuniyetine olumlu katkı sağlamış mıdır?

Öğrenciler sorun çözme uygulamalarıyla ilgili genel değerlendirmelerini Memnuniyet anketinin 19. maddesinde belirtmişlerdir. Olumlu yanıt veren öğrencilerin toplam yüzdesinin %97 oranında olduğuna bakarsak, öğrencilerin sunulan sorun çözme uygulamalarından memnun kaldıklarını ifade edebiliriz. Ayrıca, memnuniyet anketinin 20. sorusuna verilen yanıtlar değerlendirildiğinde, öğrencilerin kendi cümleleriyle memnuniyetlerini ifade ettikleri görülmektedir.

Sorun çözmeye dayalı öğrenme biçimi öğrencilerin yabancı dilde akademik başarılarına ne ölçüde etki etmiştir?

3. sınav notları ortalaması, 1. ve 2. sınav notlarının ortalaması ile karşılaştırıldığında, 27 puan yukarda olduğu tespit edilmiştir. Buradan yola çıkarak, sorun çözme uygulamalarının akademik başarıya olumlu etki ettiği söylenebilir.

Alan bağımlı ve alan bağımsız öğrencilerin sorun çözme uygulamaları kapsamında akademik başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Literatürde Sosyal Bilgiler ve Matematik derslerinde elde edilen verilerin aksine, yabancı dil dersinde, akademik başarı anlamında alan bağımlı ve alan bağımsız öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Alan bağımlı öğrencilerle alan bağımsız öğrenciler arasında sorun çözme uygulamaları kapsamında memnuniyet konusunda anlamlı bir fark var mıdır?

Öğrencilerin bilişsel farklılıklarının tespit edildiği alan bağımlı ve alan bağımsız öğrenciler arasında memnuniyet konusunda anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Takım çalışması eğitiminin sorun çözme uygulamaları öncesinde öğrencilere verilmesinin öğrenciler üzerindeki etkileri nelerdir?

Yapılan sorun çözme uygulamaları, gurupla çalışmayı gerektirdiğinden, öğrencilerin takım çalışması konusunda bilgilendirilmeleri ve eğitim almaları, yapmaları gerekeni kavrayabilme ve hedefi doğru tayin edebilme anlamında ve öğrencilerin kendilerini ifade ederken rahat olabilmeleri açısından olumlu sonuçlar vermiş ayrıca öğrenciler takım çalışması ile ilgili olumlu–olumsuz düşüncelerini memnuniyet anketi 20. soruya verdikleri yanıtlarla ayrıntılı şekilde açıklamışlardır.

Sorun çözme uygulamalarının öğrencilerin karar verme, bir takımın üyesi olma, diğer üyelerin fikirlerine saygı gösterme, görüşlerini ve duygularını sözlü ve yazılı olarak ifade edebilme, rol oynama, takımı temsil etme gibi bazı sosyal becerilerin gelişmesine ne ölçüde katkı sağlamıştır?

Yapılan tüm uygulamalar toplamda 28 saat ve 2 ay sürmüştür. Bu süreçte takım çalışması eğitimi almış ve 4 uygulama yapmış olan öğrenciler, üstlendikleri roller aracılığıyla sorumluluklarını dile getirmekteki çekingenliklerinden uzaklaşmış, ayrıca her uygulamada guruba ait yazman, sözcü vb. gibi görevlilerin değişmesiyle gurupta her bireyin etkin rol üstlenmeleri sağlanmış, her gurup üyesinin aynı

derecede önemli ve değerli olduğunun kavranmasıyla, birbirlerini dinledikleri ve görüşlerine saygı gösterdikleri araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Sarun çözüme uygulamaları ile ilgili görüşlerini öğrenciler açık uçlu 20. soruda ifade etmişlerdir.

5. ÖZET, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, sorun çözme yönteminin Meslek Liseleri 9. sınıfların İngilizce dersinde öğrenci başarısı ve memnuniyeti üzerindeki etkilerini araştırmak amacı ile yapılan bu araştırma ile ilgili elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar ve bu sonuçlara dayanarak yapılabilecek yeni araştırmalar için düşünülen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Özet

Dünya teknolojik gelişim sürecine girmiş ve teknolojiyle doğru orantılı olarak hızla ilerlemiştir. Teknolojinin her alanda etkin olarak kullanılmasının eğitime de yansımaları vardır. İnsanoğlu gelişen ve değişen dünya dengelerini takip etme çabası ile ülkeler arası etkileşime girmiştir. Bu nedenle en az bir yabancı dil bilme zorunluluğu doğmuştur. Türkiye Asya ve Avrupa'da yer alan coğrafi yapısı ve jeopolitik konumu, ayrıca Avrupa Birliği'ne dahil olma isteği nedeniyle, uluslararası alanda kabul gören bilim dili İngilizceyi genç nüfusuna öğretmek istemektedir. Ancak yıllardır yabancı dil öğretiminde uygulanan geleneksel yöntemlerle Liseden mezun olana kadar en az 6 yıl yabancı dil eğitimi almış olan öğrenciler isteklerini yabancı dil kullanarak anlatamamakta, kendilerini çok basit düzeyde dahi ifade edememekte, konuşulana ya da okuduklarını anlamakta güçlük çekmektedirler. Öte yandan yabancı dil eğitimindeki başarısızlığın sebebini yalnızca yöntemde aramak doğru değildir. Başarısızlığa etki eden etmenlere materyal eksikliği, öğretmenin ya da öğrenenlerin yabancı dile ve teknolojiye ilişkin tutumları ve/veya ortam da sayılabilir.

Bu noktadan hareketle Milli Eğitim Bakanlığı Cumhuriyet Döneminden itibaren yapılan reformlara bir yenisini eklemiş ve yapıcı öğretime ağırlık vererek öğrencinin sınıfta daha etkin olması yoluyla başarılarının artabileceğini öngörmüştür. Yabancı dil öğretiminde kullanılabilir pek çok yöntemden biri de sorun çözme yöntemidir. Bu yöntemin kullanılması ile öğrencilerin yabancı dili severek ve gerçek yaşamlarında karşılaşılabilecekleri sorunları çözmeye çalışırken öğrenebilecekleri ve takım çalışması ile katılımcı ve paylaşımcı olarak aktif olabilecekleri düşünülmektedir. Böylelikle yabancı dil öğretiminde geliştirilmesi amaçlanan dört

beceri olan “dinleme, konuşma, okuma ve yazma”da etkin ve verimli sonuçlar alınabileceği öngörülmektedir.

Bu araştırma Meslek Liseleri 9. sınıf düzeyinde İngilizce dersinde sorun çözme yönteminin öğrenci başarısı ve memnuniyeti üzerine etkilerini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma 2005-2006 eğitim ve öğretim yılında Eskişehir Anadolu Meslek Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi Raylı Sistemler Teknolojisi 9-D sınıfında uygulanmıştır.

Araştırmada, sorun çözme yöntemi 3 örnek ve 1 gerçek uygulama ile desenlenmiştir. Bu uygulamalar öncesinde öğrencilere takım çalışması eğitimi verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin bilişsel farklılıkları “gizlenmiş şekiller grup testi” kullanılarak belirlenmiş ve bu farklılıkların sorun çözme yönteminde başarı ve memnuniyetine etki edip etmediği değerlendirilmiştir.

Alınan sonuçlar değerlendirildiğinde sorun çözme yönteminin kullanılmasının öğrenci başarısını önemli ölçüde artırdığı ve memnuniyete olumlu etki ettiği belirlenmiş ancak öğrencilerin bilişsel farklılıklarının, sorun çözme sonucu uygulanan başarı testinden alına sonuçlara ve memnuniyetlerine anlamlı bir farkla etki ettiği görülmemiştir.

Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, Pearson korelasyonu, tek yönlü varyans analizi, t- test ve gizlenmiş şekiller grup testi kullanılmıştır.

5.2. Tartışma ve Sonuç

Yabancı dil öğretimi uzun süre isteyen bir uğraştır. Bu uğraş içinde pek çok farklı yöntem kullanılabilir ve hiç bir yöntemin bir diğerinden daha üstün olduğunu söylemek doğru olmaz. Daha önce de belirtildiği üzere, konuya, öğrenci düzeyine, ortama veya öğreticiye göre kimi zaman bir yöntem diğerine göre daha etkin olabilir. Yabancı dil öğretiminde, Meslek Lisesi öğrencileri 9. sınıflar düzeyinde sorun çözme yönteminin öğrenci memnuniyeti ve başarısı üzerine etkilerini

inceleyen bu araştırmanın bulgularına göre, akademik başarıları yönünden anlamlı bir fark bulunmuş, ayrıca, öğrenci memnuniyeti yönünden olumlu etkileri tespit edilmiştir. Bununla birlikte, alan-bağımlı öğrenciler ile alan-bağımsız öğrenciler arasında yabancı dil dersine ait akademik başarı düzeylerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Güven (2003)'in “Bilişsel Stil Boyutlarına Uygun Olarak Hazırlanan Öğretim Etkinliklerinin Akademik Başarı ve Tutumlar Üzerindeki Etkisi” adlı makalesinde, 2002-2003 Eğitim ve Öğretim yılında Eskişehir Kazım Karabekir İlköğretim Okulu 5A ve 5B sınıflarında Sosyal Bilgiler Dersinde, alan-bağımlılık ve alan-bağımsızlık bilişsel biçim boyutlarına uygun olarak hazırlanan öğretim etkinliklerini uygulamanın, öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına ve akademik başarılarına etkisini belirlemek üzere bir araştırma yapıldığı anlatılmaktadır. Bu çalışmada, dersin alan-bağımlılık ve alan-bağımsızlık bilişsel stil boyutlarında işlenebilmesi için çeşitli materyaller geliştirilerek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim 1. kademe 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde alan-bağımlı öğrencilerle alan-bağımsız öğrenciler arasında akademik başarıda anlamlı bir fark olduğu ancak derse ilişkin tutumlar yönünden anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Araştırmacı bu çalışmada sorun çözme yönteminin yabancı dil öğretiminde başarı ve memnuniyete etkisini ölçerken, öğrencilerin bilişsel farklılıklarını da dikkate almış ancak Güven'in aksine bilişsel farklılıkların yabancı dilde akademik başarıya anlamlı ölçüde etki etmediği sonucuna varmıştır. Bu noktada dersin ve uygulamaya katılan öğrencilerin yaş farklılıklarının araştırmanın sonucuna etki ettiği düşünülmektedir.

Aşağıda Sorun Çözme Yaklaşımı ile ilgili olarak yapılmış olan çalışmalardan bazılarının sonuçları yer almaktadır.

Söylemez (2002)'in bulgularına göre, ergenlerde karşılaşılan sorunları çözme yöntemleri çok farklı olabilir. Anlamlı olan her sorunun türüne uygun çözüm geliştirmektir. Sorun çözme seçeneklerinden bir kısmı psikolojik destek almak, psikodramadan faydalanmak, sosyometrik yöntemleri kullanmak, yakın çevreden

destek almak vb. şeklinde sıralanabilir. Bu seçeneklerden biri de ergenin sorun çözme becerisi konusunda eğitim almasıdır, yani kendisinde zaten var olan bu beceriyi geliştirmek için çaba sarf etmesidir. Tüm beceriler gibi sorun çözme becerisi de geliştirilebilir özellik taşır. Bireyler bu özelliği kullanarak daha etkin kişiler arası ilişkiler düzeyine ulaşabilirler, kendilerini gerçekleştirme yolunda önemli bir adım atmış olurlar. Araştırma bulgularına göre oluşturulan eğitim programı ile ergenlerde sorun çözme becerisinin geliştirilmesinin mümkün olduğu ortaya çıkmıştır.

Kılıç (2003)'ün bulgularına göre, İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik dersinde konuların işlenişinde günlük hayatla ilişki kurmak öğrenci yaklaşım ve başarısında olumlu yönde bir gelişme sağlamaktadır. Kendisine sorun verilen bu sorunu çözmesi istenen öğrenciye sınırlı vakit vermek öğrenci yaklaşımını ve başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Öte yandan öğrenciler sorun çözmeden önce plan yapmamaktadırlar, direk uygulama basamağına geçmektedirler. Ayrıca çözdükleri sorunları kontrol etmemektedirler. Öğretmenler programda yer alan konuları öğrenci için daha cazip hale getirerek, öğrencinin daha keyifle çalışacağı öğrenme ortamları yaratmalıdırlar.

Arun (2003) yaratıcı ve yenilikçi sorun çözme için "Trız" adındaki uygulamalardan bahsetmiş ve her ne kadar başlangıçta mühendislik konularını ilgilendirse de sosyal bilimler, ekonomi ve hatta günlük hayatta da trız'ı uygulamanın mümkün olabileceğine değinmiştir. Sorun çözme yaklaşımı farklı adlar ve teknikler kullanılarak uygulanabilir. Farklı sorun çözme tekniklerinin kullanılmasının araştırmanın sonucunu etkilemeyeceği düşünülmektedir. Bununla birlikte araştırmacının bu araştırmada kullanmış olduğu sorun çözme tekniklerinin takım çalışmasına dayalı olduğunu belirtmekte yarar vardır.

İsrael (2003)'in araştırma bulgularına göre, sorunlu çözenler ile çözemeyenlerin kullandıkları stratejiler ve gösterdikleri davranışlar arasında farklılıklar olduğunu göstermektedir. Ancak sorun çözme stratejilerini kullanma ve sorun çözme davranışlarını gösterme açısından büyük farklar bulunmasa da farklı stratejileri kullandıkları saptanmıştır. Öğrencilere her alanda sorun çözme eğitiminin verilmesi, onların düşüncelerini daha iyi organize etmelerine, farklı düşünme becerilerini

geliştirmelerine, tutarlı düşünce modelleri oluşturmalarına ve dolayısıyla daha iyi sorun çözümler olmalarına yardımcı olacaktır.

Parim (2001)'e göre, sorunların hazırlanması, uygulamaların düzenlenmesi gibi konularda öğretmenin oldukça uzun zaman harcaması, sorun çözmeye dayalı öğrenme yöntemleri için hem öğretmenin hem de öğrencinin yeterli zamanı olması gerekmektedir. Ayrıca Parim(2001)'in araştırmasında, PÇÖD'nin öğrenciler arası iletişimi artırdığı, öğrencilerin toplum içinde kendilerini ifade etme yeteneği kazandırdığı gözlemlenmiştir. PÇÖD uygulamalarının hazırlanması sırasında öğretmenin sorunu anlaşılır ve açık yazmaya dikkat etmesi gerektiği, sorunun öğrencinin bilişsel gelişim sürecine uygun olması gerektiği de belirtilmiştir.

Oğuz (2002)'un bulgularına göre, İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersinde yaratıcı sorun çözme yönteminin uygulandığı deney grubuyla geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu arasında toplam başarı puanları ortalamaları açısından anlamlı bir fark olduğundan, yaratıcı sorun çözme yöntemi daha etkili olmuştur.

Özsoy (2002)'un araştırma sonuçlarına göre İlköğretim 1. kademe 5. sınıflarda sorun çözme becerisinin, matematik dersinde akademik başarıya olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Çiftçi (2001)'nin araştırmasına göre, İlköğretim 1. Kademe 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sorun çözme yöntemlerini tam olarak bilmedikleri ve bu yöntemin sosyal bilgiler dersi için uygulanamayacağını düşünmekte olduklarını, ayrıca, bu yöntemi kullanmalarının da bir eksiklik olmadığını düşünmeleri sonucuyla birlikte, bir grup öğretmenin ise eksik uygulama yaptıkları bulgularına ulaşılmıştır. Bu nedenle, öğretmenlere uzman kişilerce belirli aralıklarla düzenlenecek olan paneller, toplantılar veya seminerler aracılığıyla farklı öğretim yöntemleri ile ilgili becerilerin kazandırılması ve eğitim fakültelerindeki öğrenciler için yöntem öğretimine daha fazla önem verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Topaktaş (2001) araştırmasında, öğretmenlerin yaratıcı düşünceye sahip ve sorun çözme becerileri yüksek düzeyde olan bireyler yetiştirebilmeleri için, öncelikle bu yetiye sahip olmaları gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilerin yaratıcı düşünce ve sorun çözme becerilerine sahip olabilmeleri için ders sırasında tartışma yöntemi, beyin fırtınası, ekip çalışması, proje çalışması, gözlem gezisi, örnek olay incelemesi, işbirlikli öğrenme gibi yöntem ve teknikleri kullanmalarının yararlı olacağı savunulmuştur.

Ferah (2000)'a göre, Sorun çözme beceri algısı ile akademik başarının paralel gittiği bulgusundan hareketle, öğrencilerin akademik başarılarını artırıcı, etkili çalışma yöntemlerini öğretici çalışmaların, güdüleyici uygulamaların daha sistemli ve sürekli hale getirilerek devam ettirilmesi önerilebilir. Ayrıca, yaş grubunun ergen olması dolayısıyla etkili rehberlik hizmetlerinden hem öğrencilerin hem de öğretmenlerinin yararlanması sağlanmalıdır.

Kıray (2003)'a göre, Sorun çözme yönteminin uygulandığı gruplar ile geleneksel yöntemin uygulandığı gruplar arasında yapılan sınıt test sonuçlarında bilgi, kavrama, uygulama, analiz-sentez, toplam başarı düzeylerinde anlamlı farklar bulunmuştur. Buradan hareketle, konuya başlamadan öğretim materyallerinin sorun çözme yöntemine uygun hale getirilmesi sağlanmalıdır, sorun çözme becerilerinin geliştirilmesi için konuyla ilgili hazırlanmış sorunlarla ödevlendirme yapılmalıdır.

Kan (2003)'a göre, İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler dersi için, üniteyi sorun çözme yöntemiyle işleyen deney grubu, geleneksel yöntemle işleyen kontrol grubuna göre daha yüksek bir başarı sağlamıştır. Diğer bir deyişle, deney grubunun bilgi düzeyi daha yüksektir. Bu araştırma için 21 saat ayrılmıştır. Yöntemin daha etkin bir şekilde uygulanabilmesi için daha fazla süreye ihtiyaç vardır. Sorun çözme yöntemi, sorumluluk alma, görev dağılımı yapma gibi nedenlerle grup çalışmalarında etkin uygulanabileceği önerilmiştir.

Ünal (2003)'ün araştırma bulgularına göre, İlköğretim birinci kademe 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde başarı ve sorun çözme becerileri karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin gerçek yaşamlarındaki sorunlarını çözmeye yönelik

yaklaşımları ve değerlendirmeleri gözlenerek, geri bildirimlerle kendilerini tanımalarına ve daha etkili olabilecek çözüm yollarını öğrenerek başarılı çözümler olmalarına katkı sağlanabilir. Öğrencilerin sorun çözme becerilerini geliştirebilmelerine olanak sağlamak için, eğitim ve öğretim yaşantılarında sistemli bir şekilde artarak bu uygulamalarla karşılaşmaları sağlanabilir. Derslerin işlenişinde sorun çözme becerisini geliştirici çalışmalar yapılmalı ve öğretmenler bu konuda eğitime alınmalıdır.

Tüm bu araştırmalarda araştırmacının bulgularıyla örtüşen sonuçlara ulaşılmıştır. Yukarıda verilen araştırmalarla benzerlik sağlayan noktalar şunlardır:

- Sorun çözme yöntemi akademik başarıyı olumlu yönde etkilemektedir.
- Sorun çözme yönteminin kullanılmasında yabancı dilde bilişsel biçim yönünden bir farklılık yoktur.
- Derslerin işlenişinde öğrencilere gerçek hayatlarında karşılaşılabilecekleri türden örnekler hazırlanmalıdır.
- Öğretmenler hizmet içi kurslarla ve eğitim fakülteleri yerinde sorun çözme yöntemi hakkında aydınlatılmalıdır.
- Sorun çözme uygulamaları için materyal hazırlanmalıdır.
- Sorun çözme uygulamalarında öğrenciye yeterli zaman verilmelidir.
- Sorun çözme uygulamaları takım çalışması ile etkili şekilde uygulanabilir.
- Sorun çözme uygulamalarında, sorunlar oluşturulurken, öğrencilerin yaş grupları ve bilişsel farklılıkları dikkate alınmalıdır.

Sonuçların değerlendirilmesi, “başarı”, “güven” ve “memnuniyet” başlıkları altında ayrı ayrı ele alınmıştır.

5.2.1. Başarı

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, sorun çözme yönteminin uygulanmasının öğrenci başarısına olumlu etkileri belirlenmiştir.

Öğrencilerin 1. ve 2. sınav notlarının ortalamasının aritmetik ortalaması ile, sorun çözme uygulamasının ardından yapılan başarı testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması arasında yapılan değerlendirmede, sorun çözme başarı testinden alınan puanların aritmetik ortalamasının yaklaşık 27 puan yukarıda olduğu görülmüştür. O halde yapılan sorun çözme uygulaması geleneksel yöntemle başarıya olumlu yönde daha fazla etki etmiştir denilebilir.

Öte yandan öğrencilerin bilişsel farklılıkları başarılarına anlamlı oranda etki etmemiştir. Her ne kadar literatür alan bağımsız öğrencilerin alan bağımlı öğrencilere göre matematik ve sorun çözme konularında daha başarılı olduğunu söylese de, uygulamalar için öğrenciler arasında bilişsel farklılıktan doğabilecek bir ayrım olmaması için gruplar oluşturulurken her gruba eşit sayıda alan bağımlı ve alan bağımsız öğrenci yerleştirilmesine dikkat edilmiştir ve dolayısıyla alan bağımlı öğrencilerin başarı durumu ile alan bağımsız öğrencilerin başarı durumları arasında sorun çözme yönteminin kullanılması ile desenlenen uygulamalar ve uygulamaların sonunda değerlendirilen başarı testinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

5.2.2. Güven

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre alan bağımsız öğrencilerin güven puanları ortalaması, alan bağımlılara oranla daha yüksek görünmesine rağmen puanların ranj değerleri dikkate alındığında alan bağımlı öğrencilerin kendilerinden daha emin olduklarını söylemek mümkündür. Başarı testi ile güven puanları arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Öte yandan Alan bağımsız öğrencilerin güven puanları ortalaması alan bağımlı öğrencilerin güven puanları ortalaması ile karşılaştırıldığında anlamlı bir fark görülmemiştir.

5.2.3. Memnuniyet

Araştırmadan elde edilen verilere göre araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık olarak %93 'ü sorun çözme yöntemini olumlu bulduklarını ifade etmişlerdir. Yüksek oranlarda ise, sorun çözme yöntemini eğlenceli bulmuşlar, başarılarını artıracığına inanmışlar, diğer derslerde sorun çözme yöntemini kullanmak istemişler,

öğrenmelerine daha yardımcı olduğunu ve takım çalışmasının yararlarını dile getirmişlerdir. Sorun çözme yönteminin yararlı olduğunu, kendilerini daha aktif hale getirdiğini, grup sorumluluğu taşımanın bireysel katkıları artırdığını, takımla çalışmanın eğlenceli olduğunu, eğlenerek öğrenebildiklerini, grup üyelerinin birbirlerinin eksikliklerini kapatabildiğini, bilişsel fakların konuya bakışı değiştirdiğini ve grupların karma olmasının bu anlamda faydalı olduğunu belirtmişler ancak bazı bireylerin grubun başarısına katkı sağlamaması nedeniyle diğerlerinin performansının olumsuz etkilendiğini, bireysel çalışmanın daha rahat olduğunu, fazlaca gürültü olduğunu da eklemişlerdir.

1. ve 2. sınav notlarının ortalaması ile karşılaştırıldığında, sorun çözme uygulamasından alınan puanların ortalamalarının 27 puan üzerinde olmasından yola çıkarak, başarının yüksek olmasının da, öğrencilerin memnuniyetine olumlu etki ettiği düşünülmektedir.

5.3. Öneriler

Araştırmanın sonuçları dikkate alındığında uygulamacılara ve araştırmacılara bazı öneriler geliştirilmiştir. Bunları aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür:

Uygulamacılara Öneriler

1. Öğretmen yetiştiren bölümlerde sorun çözme yöntemi, hangi sınıflarda hangi uygulamaların yapılabileceği, uygulama hazırlarken nelere dikkat edilmesi gerektiği ve örnek uygulamalar şeklinde programa dahil edilmelidir.
2. Görev başındaki öğretmenler, sorun çözme yöntemi ile ilgili eğitime alınmalıdırlar.
3. Yalnızca yabancı dil dersleri değil diğer derslerde de sorun çözme yönteminin nasıl kullanılabileceği, (diğer derslere olan olumlu ya da olumsuz etkileri araştırıldıktan sonra), bu konudaki gelişmeler rutin aralıklarla hizmet içi eğitim kapsamında öğretmenlere sunulmalıdır.
4. Öğretmenler takım çalışması ve bu çalışmanın sorun çözme yönteminde kullanılması konusunda aydınlatılmalıdır.

5. Teknolojinin sorun çözme yöntemi ile nasıl birleştirilebileceği öğretmenlere anlatılmalıdır.
6. Sorun çözme uygulaması sonucunda öğrencilerin İngilizce dersinde başarılarının ve memnuniyetlerinin arttığı gözlemlenmiş ve ölçülmüştür. Uygulamanın yapıldığı Eskişehir dışındaki, Erzincan ve İstanbul'daki Raylı Sistemler Teknolojisi sınıflarında, İngilizce derslerinin yapılandırılmasında sorun çözme yönteminin kullanılması, öğrencilerin İngilizceye olan ilgilerini artıracak gibi, başarılarına da olumlu yönde etki edebileceği düşünülmekte ve önerilmektedir.
7. Genel Sorun çözme stratejilerinin öğretiminin sorun çözme becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olduğu düşüncesinden yola çıkarak, öğrencilere en azından bir sorunu çözmeye nasıl başlanması gerektiği hakkında beceri kazandırılması önerilmektedir.

Araştırmacılara Öneriler

1. Meslek Lisesi Öğrencilerinin, yapıcı öğrenme doğrultusunda, Sorun Çözme Yöntemi dışında kalan yöntemlerin kullanımına ilişkin memnuniyet ve başarı durumları incelenmelidir.

2. Sorun Çözme Yöntemi, Genel Liselerde öğrenim gören öğrenciler için de uygulanmalıdır.

3. Sorun Çözme Yönteminin Meslek Lisesi öğrencilerinin akademik başarılarına ve memnuniyetlerine olan etkisinin ölçüldüğü bu araştırmanın ardından, atölye çalışmalarına, özel yaşamlarına ve yabancı dil dışında kalan derslerine ne ölçüde etki ettiği ya da etki edip etmediği araştırılmalıdır.

EKLER LİSTESİ

		<u>Sayfa</u>
EK 1:	Memnuniyet Anketi 20. Soruya Verilen Yanıtlar.....	81
EK 2 :	Memnuniyet Anketi Ham Verileri.....	88
EK 3 :	Başarı Testi Ham Verileri.....	89
EK 4 :	Başarı Testi.....	90
EK 5 :	Memnuniyet Anketi.....	95
EK 6 :	Gerçek Uygulama (İngilizce ve Türkçe).....	101
EK 7 :	Örnek Uygulama 1-2-3 (İngilizce ve Türkçe).....	104
EK 8 :	Uygulama İzin Belgesi.....	107
EK 9 :	Gizlenmiş Şekiller Grup Testi.....	110

Ek 1 Memnuniyet Anketi 20. Soruya Verilen Yanıtlar

1. öğrenci:

Takımla çalışmaya genel bakacak olursak güzeldi fakat bazı olumsuz yönleri de vardı. Bir sorunda herkesin düşüncelerine yer verirken nadirde olsa bazı arkadaşlarla hem fikir olamıyoruz. Ama konuyu anlamamızda daha iyi bir yöntem olmasıyla birlikte artık bireysel değil de toplu çalışmanın iyi bir yöntem olduğunu anlamış olduk. Böyle bir yöntemde hepimizin bilgisi birleşmiş oluyor. Benim bildiğim arkadaşımın bilmediği konuyu arkadaşımda öğreniyor ya da tam tersi. Böyle bir çalışmanın aynı zamanda başkalarının görüşlerine saygı duymanın önemini anlamış olduk.

2. öğrenci:

Olumlu Yönleri: Aramızda farklı düşünen arkadaşlarımız var. Herkesin görüşleri farklıdır. Herkesin görüşleri alınıp ortak bir görüş bulduk.Yani konuyu çeşitli yönlerden görme ve açıklaya bilme yeteneğimiz oldu.

Olumsuz Yönleri: Bir arada çalışırken bazıları daha fazla şeyler yapmaya çalışırken bazıları bazen hiç konuşmıyor. İşte bu biraz o kişi tarafından olumsuz olabilir.

3. öğrenci:

Olumlu yönü takımla çalışmamız, birbirimizle yardım içinde imcece gibi olmamız. Birlikte olunca sorunu daha iyi çözüp daha iyi anlıyoruz. Bir sorun durumunda bazı roller oluyor. Mesela o rol arkadaşına yaklaşıyorsa sorun daha neşeli ve güzel çözümlüyor. En güzeli ayrım yapılmaması. Eğer çalışanlara bir grup başarısızlara bir grup yapılırdı bence kötü olurdu. Çünkü çalışanlar sorunu daha iyi çözümler. Başarısız arkadaşlar anlamayabilir

Kötü yanı bazı arkadaşların çok gürültü yapıp çözülmeye çalışan soruna yardımcı olmamaları. Grubun tertip, düzen ve kurallarına uymamaları kötüydü. Sonuçta çok güzeldi keşke her derste böyle uygulamalar yapılsa.

4. öğrenci:

Takımla çalışmak en azından insanları birbirine yaklaştırıyor olmasıdır. 5 kişilik bir grubun tek bir ortak noktada kesişmesi de gayet güzel. Grupla çalışırken bazı konularda arkadaşlarımdan düşüncelerinden ve bilgilerinden yararlandım. Herkesin birbirinden öğrendiği birçok şey var.

5. öğrenci:

Olumlu: Diğer arkadaşların değişik fikirlerini alarak eğlenceli oldu. En azından monoton eğitime fark attı. Gelecek eğitsel etkinliklere benzemesi de iyi oldu.(Bazı durumlarıyla)

Olumsuz: Çok konuşuldu başım ağrıdı dikkatim de çok dağıldı.

6. öğrenci:

Takımla çalışmak bireysel olarak çalışmaktan daha faydalıydı. Çünkü bireysel olarak çalıştığımızda kendi sorunlarımızı göz ardı edebiliriz. Fakat grup çalışmalarını öyle değil. Yapacağımız bir yanlış gruptaki diğer arkadaşlarımızın da aleyhinde olacağından birbirimizin yanlışlarını görüp giderebiliyoruz. Sorun çözme yöntemi ise; tek kelimeyle harikaydı. Çünkü sorunlar hayatta çıkabilecek türden olduğu için hiç zorluk çekmeden işlenen konuyu rahatlıkla yapabildik.

Öğretmenime çok teşekkür ederim.

7. öğrenci:

Herkesin fikrinin alınıp tartışılması daha sonra tek bir karar alınması çok olumlu. Tamam bunlar güzel hoş ama, biz zaten diğer öğrenme yöntemleriyle öğreniyorduk. Ama yine de iyi oldu. Olumsuz yönü ise birbirimizle arada tartışmalar oluyor. Fikir çatışmaları yüzünden.

8. öğrenci:

Takımla çalışarak birbirimizin eksiklerini gördük ve eğlenerek öğrenmenin saatlerce ders çalışmaktan çok daha yararlı olduğunu anlamış olduk. Bu eğitim tekniğinin İngilizce üzerinde başarılı olmamızı sağladı. Olumsuz yönü ise bu teknik öğrenmeyi diğer derslerde uygulamalıyız.

9. öğrenci:

Olumlu yönleri: Birbirimizin hatalarını görerek hatalarımızı bir an önce anlayıp tekrarlamamaya çalışıyoruz. Klasik İngilizce derslerinin sıkıcı yanları bu çalışmada daha eğlenceli durumda olduğu için konuyu daha iyi kavradım.

Olumsuz Yönleri: Grup üyelerinin çalışmadaki katkıları arasında çok fark olduğundan görevini yerine getirenlerin hakları yeniyor. Davranış ve hareketlerini beğenmediğim arkadaşlarımla aynı grupta olmak performansımızı etkiliyor.

10. öğrenci:

Takımla çalışmanın olumlu yönleri fikir çatışmalarından dolayı güzel çözümler ortaya çıkması ve diğer grup üyelerinin bilgilerinden yararlanabilme. Tek olumsuz tarafı bazı üyelerin diğer üyelerin sözlerine kırılması ve dikkatinin dağılması.

11. öğrenci:

Takımla çalışma ve sorun çözme yönteminin olumsuz olabilecek tek yanı takım içinde bazen çatışma olması olarak görüyorum.

Olumlu etkileri ise bence takımla çalışma benim öğrenmemi daha da hızlandırdı. Çünkü bireysel olarak yapamayacağım şeyleri arkadaşlarımla daha iyi yaptım. Ayrıca bu çalışma sayesinde birden fazla çözüm yolu bulmayı da öğrendiğime inanıyorum.

12. öğrenci:

Takımla çalışmanın olumlu yönü bir konuyu tartışarak çözmeyi sevmeye başladım. Herkesin görüşlerini bir noktada toplamak çok eğlenceliydi. Fakat kötü yönü herkesin çok farklı görüşleri vardı ve bazen çok büyük tartışmalar çıkıyordu.

13. öğrenci:

Öğrenmemize yardımcı oluyor. Takım çalışmasıyla daha iyi öğreniyoruz ama bazı arkadaşlarımız çalışmaya hiç yardımcı olmuyorlar. Bir de sorunler daha ilginç ve ilgi çekici olmalı.

14. öğrenci:

Bence takımla çalışmak derslerimi daha iyi ve hızlı anlamamı sağladı. Takımla çalışmada bilmediğimiz bir konuda takım içindeki arkadaşlardan yardım alabiliriz.

Ve bilmediğimiz o konuyu takım çalışmasıyla daha iyi anlayabiliriz.

Olumsuz yönleri: Takımla çalışmak sorun yönteminin olumsuz bir yönü yoktur.

15. öğrenci:

Takımla çalışma yaparken İngilizceyi daha iyi öğrenmeyi arkadaşlarımla yanlışları düzeltmekle ve arkadaşlarımla benim yanlışlarımı düzeltmesiyle daha rahat anladım. Sorun çözme yöntemiyle ise konuyu kendimiz yorumluyoruz. Bu sebeple de anlamamız daha kolay oluyor.

16. öğrenci:

Olumlu: Bir sorunu çözerken, benim görmediklerimi arkadaşlarım, onların görmediklerini ben gördüm. Böylece sorunu daha düzgün bir şekilde açıkladık. Bilmediğim konuyu arkadaşlarım bana anlattılar. Sorunu çözerken kaçırdığım yerleri arkadaşlarım hatırlattı. Böylece diğer sorunlarda daha dikkatli oldum. Yakından tanışma imkanı bulamadığım arkadaşlarla da grup çalışması sayesinde tanıştım. Onların duygularını düşüncelerini ve olaylara yaklaşımlarını öğrendim. Ve bu da onlarla daha iyi arkadaşlıklar kurmamı sağladı.

17. öğrenci:

Olumlu yönleri: Arkadaşlarımızın sorun çözümünde farklı görüşlere sahip olmaları kiminin ayrıntıyı görmesi kiminin ise konuya genel bakışı sorunumuzun çözümünde olumlu etkisi oldu.

Olumsuz yönleri: Bu şekilde bazı içine kapanık arkadaşlarımızın sessiz kaldığını ve konuya katılmadığını da gördüm. Ben bir konu hakkında hiçbir fikre sahip değilken bu yöntemle o konuyu öğreneceğimi zannediyorum. Bu yöntem öğrendiklerimizi pekiştirmek ve gruplaşmanın, arkadaşlığın gelişmesinde olumlu etki göstereceğine inanıyorum.

18. öğrenci:

Sorun çözüme benim konuyu rahat anlamamı sağladı. Ancak takımla çalışmak benim pek hoşuma gitmiyor. Çünkü kimi arkadaşım pek önemsemiyor. Bunun bana pek zararı olmuyor ama her zaman bireysel olarak çalışmak benim her zaman tercihimdir.

19. öğrenci:

Öncelikle grubumuzdaki bazı arkadaşlarımızın dersle ilgilenmemesi beni olumsuz etkiledi. Fakat olumlu yönü daha çoktu. Çünkü alan bağımlı ve alan bağımsızlardan oluşan grubumuz birbirimizin açıklarını kapattı.

20. öğrenci:

Benim için olumlu yönleri eğlenceliydi. Birimizin bilemediğini diğeri düzeltti. Ama kötü yönleri de oldu. Bazı arkadaşlar grup içinde yardımcı olamadılar. Tek kişilik bir uygulama olsaydı herkes kendisi yapmak zorunda olacaktı.

21. öğrenci:

Bu yöntemin sorun çözüme çok işe yaradığını görebildim. Çünkü takım oluşturulduğunda herkesin düşünme ve bakış açısı farklı olduğundan değişik çözümler bulduk. Bu da sorunun çözümünü kolaylıkla ve kaliteli bir biçimde ortaya çıkardı. Takımın kendi arkadaşlarımızla oluşturmanızda takımda samimiyeti daha da kolaylaştırdı. Bu da çok bağımsız fikirleri oluşturdu. Bu yöntem nota bağlandığı zaman değerinin düşeceğini en ince fikirlerin ortaya çıkışını körelteceğini düşünüyorum. Olumsuz yönünü çok az olarak gördüm. Bu yolla çözümlerin alan bağımlı ve alan bağımsız kişiler arasındaki farkı anlayamadım. Bu belki de bizim grubun durumuna bağlı veya ben yanlış anladım.

22. öğrenci:

Olumlu yönü: Takım çalışması benim için iyi bir durum. Mesela benim bilemediğim bir kelimeyi diğeri arkadaşım söylüyor. Onun bilemediğini ben söylüyorum. Böylece öğrenmek daha eğlenceli oluyor. Takımla çalıştığımızda daha iyi bilgiler ortaya

çıkıyor. Ben kendim yapsaydım o kadar iyi yapamazdım. Onun için takımla çalışmayı ve sorun çözme yöntemini çok olumlu buluyorum.

Olumsuz yönü: Bana göre fazla yok. Sadece fikir farklılığı birbirimizi üzebilir.

23. öğrenci:

Takımla çalışma daha iyi anlamamıza yardımcı oldu. Birbirimizin eksikliğini diğerimiz tamamladık. Bu şekilde hatalarımızı en alt seviyeye getirmiş olduk.

24. öğrenci:

Bir kişinin bildiği bir şeyi, grupta bulunan ve bu konu hakkında fikri olmayan kişiye aktarması güzeldi. Takım çalışmasında biri diğerinden fazla bir bilgiye sahip olamıyor. Çünkü aklına fikir gelen grup üyesi aklındakini hemen diğerlerine açıklıyor. Herkes bir fikir atıyor. Herkesin fikrinin ortak yönünü bulup güzel bir şekilde çözebilmesi güzel bir şey. Bir kötü yanı var zaten onu da yapmak zorunlu değil. Her uygulamada ayrı görevler verilmemeli.

25. öğrenci:

Takımla çalışmanın insana faydaları şunlardır: Kişi düşüncesini tartışarak daha iyi doğru olup olmadığını öğreniyor. Gramerdeki yanlışlarını görüyor. Ve bu konular kalıcı oluyor. Olumsuz yönü arkadaşlarımızla bazen tartışmayı büyütüyoruz.

26. öğrenci:

Benim için olumlu yönü grup çalışmasıyla paylaşmayı öğrendik. Gramer eksiklerimizin ne kadar çok olduğunu gördük. Arkadaşlarımızın sorun anında nasıl davranacağını anladık. Grup çalışmasıyla kendimize olan güvenim arttı. Kendimizi daha iyi ifade edebilmeyi öğrendik.

27. öğrenci:

Takımla çalışmak düşünebilme yeteneğimi geliştirdi. Ve başkasına uyum sağlayabilmeyi öğrendim. Sorun çözme yöntemiyle İngilizce öğrenmek daha kolay ve daha eğlenceliydi. İngilizce de grupta çalışmak ve bu şekilde canlandırarak öğrenmek bence daha kalıcı olur.

28. öğrenci:

Benim sorun çözümedeki ortaya koyduğum fikirleri arkadaşlarım daha ileriye götürüp geliştirdiler. Kaynaşmamızı ve birbirimizi daha iyi tanımamızı düşüncelerimizi anlamamızı sağlması da bir artı yönüydü çalışmanın. Ama bazen kendi kendimize hırs yapmamı sağladı. Ve bu beni bazen kötü etkiledi. Bazen bir sorunda takılıp kalıyordum. Bu yöntemle bu huyumdan vazgeçtim. Takım çalışmasının önemini anladım.

29. öğrenci:

Rollerin değişmesi ve tartışmaların olması fikir içeriklerini ortaya çıkardı. Bana göre bu çalışma bir fikir topluluğuydu. Farklı fikirlerin ortaya çıkmasını sağladı. Yapmış olduğumuz çalışmada olumsuz bulduğum bir yeri yok. Bu çalışmayı yaptığımız için teşekkür ederim.

30. öğrenci:

Takımla çalışarak verilen sorunları rahatlıkla çözdük. Hem eğlenceliydi hem de ileride bu uygulamanın bana yararlı olacağını düşünüyorum. Grupla çalışırken birbirimizin hataları apaçık ortaya çıktı. Kimin neye meyilli olduğu, kimin ne olduğunu öğrendik. Kimi arkadaşlar ayrıntıyı görebildi. Kimileri ise ayrıntıyı göremedi. Kimi üst yüzeyi gördü kimi görmedi. Tek kişi çalışmak bana göre çok klasik. Çünkü yıllardır bu uygulama yapıldı ama üzerimde ezberden başka bir etkisi olmadı. Ama bu uygulama benim için ideal ama başkalarını bilemem.

Ek 2 Memnuniyet Anketi Ham Verileri

Her satır bir öğrenciyi, her sütun ise sorulara verilen yanıtları göstermektedir. Son sütun ise öğrencilerin alan bağımlı ve alan bağımsızlık durumlarını belirtmektedir.

3	4	4	5	4	2	4	5	4	3	5	4	5	5	4	5	4	4	5	Alan bağımsız
5	5	4	4	4	3	4	4	5	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	Alan bağımlı
5	4	5	4	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	4	5	4	5	Alan bağımsız
5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	4	2	2	3	5	5	5	Alan bağımlı
4	4	4	3	2	1	3	1	4	2	5	5	5	3	5	5	4	3	3	Alan bağımsız
4	5	5	4	4	4	5	5	5	5	4	4	5	4	4	5	4	3	5	Alan bağımsız
4	4	4	4	4	5	3	2	4	3	5	5	4	4	5	3	4	4	4	Alan bağımsız
4	5	5	4	2	5	4	5	4	3	5	3	4	2	3	2	4	5	5	Alan bağımlı
5	5	4	4	4	4	4	5	4	4	3	4	5	3	4	4	4	3	5	Alan bağımlı
4	5	5	5	4	3	5	4	4	5	5	5	4	3	4	5	5	4	5	Alan bağımlı
5	5	4	4	4	3	4	5	4	5	5	4	4	5	4	5	4	4	5	Alan bağımlı
5	4	4	5	5	3	5	3	4	3	5	3	5	4	3	3	4	3	4	Alan bağımsız
3	2	4	4	3	4	2	1	5	4	1	4	4	4	3	4	3	4	5	Alan bağımsız
5	5	4	4	4	4	5	4	5	2	5	5	4	5	5	4	4	4	5	Alan bağımlı
5	5	4	4	3	4	5	4	3	4	5	3	4	3	4	2	4	3	4	Alan bağımsız
5	4	4	5	5	4	4	4	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	5	Alan bağımsız
4	4	2	5	5	4	4	2	4	3	5	2	5	4	3	5	5	4	4	Alan bağımlı
5	4	4	5	4	4	3	5	5	5	2	2	1	2	3	3	2	2	4	Alan bağımlı
5	4	4	3	4	5	5	5	4	5	2	3	2	3	3	4	2	4	4	Alan bağımsız
5	4	5	5	3	1	3	1	3	5	3	4	4	2	4	4	2	5	4	Alan bağımsız
4	4	4	5	5	4	5	3	5	4	5	3	4	5	5	4	5	5	3	Alan bağımlı
5	4	4	5	4	4	5	5	4	4	5	4	5	4	5	4	4	4	5	Alan bağımlı
4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	5	4	4	4	4	5	Alan bağımlı
4	4	5	5	5	5	5	4	4	4	5	4	5	5	4	5	4	2	4	Alan bağımsız
4	4	4	5	4	4	5	5	4	3	5	4	5	5	4	5	5	4	5	Alan bağımlı
5	4	5	3	4	4	4	5	4	4	4	5	4	4	3	4	4	5	5	Alan bağımsız
4	5	3	5	3	3	4	4	3	5	4	4	4	4	3	4	5	4	5	Alan bağımlı
5	3	4	5	3	4	4	4	3	2	5	5	5	5	3	4	3	4	4	Alan bağımlı
5	1	4	4	4	4	4	5	4	4	5	4	4	4	4	5	4	4	5	Alan bağımlı
5	5	3	5	4	3	5	4	4	5	5	5	5	2	4	4	4	3	4	Alan bağımsız

Ek 3 Başarı Testi Ham Verileri

Her satır bir öğrenciyi, 1. sütun öğrencilerin birinci sınav notlarını, 2. sütun, ikinci sınav notlarını ve 3. sütun uygulama sonrasında yapılan “Başarı Testi” ‘ne ait iki farklı öğretmen tarafından yapılan değerlendirmelerin ortalamasını göstermektedir.

1. Sınav Notları	2. Sınav Notları	Başarı Testi Sonuçları
77	100	100
61	90	75
58	95	95
88	96	95
48	83	85
70	86	90
50	65	80
45	76	80
67	97	95
56	92	85
73	93	75
44	82	70
59	86	95
51	81	90
55	84	80
64	93	95
46	71	80
68	87	75
63	86	100
67	84	90
52	80	90
59	86	80
56	90	85
52	74	76
49	67	85
64	91	85
56	94	90
60	79	85
55	96	90
50	72	58

Ek 4 Başarı testi

Yapılan örnek ve gerçek uygulamalar sonrasında öğrencilere verilen “Başarı Testi” aşağıda verilmiştir.

29.05.2006

Name :

Number :

Class :

TEST WITH MODALS

CASE 1

Mary is 15 years old student. She is dislexia. So she is in difficult to understand by reading and writing. She can write and read very slowly. Mary's father is a soldier. Because of his job they have to move once three or four years. She has to start in an another school.

You are a student too. And Mary comes in your class. She is nervous and shy. Your teacher gives information about her to the class.

Introduce the sorun with your own words.

1. What can you and your classmates do for her?

2. What should your teachers do for her?

3. What mustn't you do?

4. What mustn't Mary do?

CASE 2

You are travelling by train. You are going to go to İstanbul. Because you are a student of İstanbul Technical University and you have the final exams on Monday.

While travelling you like sleeping. And you are falling asleep. When you wake up you aware that your bag is not here. It has lost.

Introduce the sorun with your own words.

1. What should you do?
2. What can the other passengers do?
3. What must the train's staff do?
4. What mustn't you do?

CASE 3

You are a student in Railways Technical Systems of Anatolian Vocational School in Eskişehir. This department is opened only four cities in Turkey as pilot project. Government needs skillful and educated staff for the national railways. But learning second language is very important for the future of your job. People who know English will be chosen firstly. But you have some soruns about improving English.

Introduce the sorun with your own words.

1. What can you do?
2. What should your English teacher do?
3. What mustn't you do?
4. What can your parents do?

CASE 4

You are 17 years old boy. You love cars. You want to learn driving so much. But your father thinks that it is too early to drive for you. So he doesn't give permission you to drive before your being 18. In your country you mustn't take the driving licence at your age.

Your father buy a new car that is favourite for you. When your father go to bed, you take the key and try to drive. But unfortunately you crash the wall of the parking area of your apartment. You are very worried.

Introduce the sorun with your own words.

1. What mustn't you do?
2. What should you do?
3. What can your father do?
4. What shouldn't your father do?

CASE 5

One of your friends is too fat. He is young but likes eating so much. Although he is fat, it is not sorun for him. He is sympatetic and has many friends. He is successful, talkative and happy.

One day he wakes up with a sharp pain on his kidneys. He goes to doctor and learns that his kidneys are hurt badly. It is necessary to have an operation in 6 months. But doctor says that he had to lose weight. On the other hand he doesn't accept not eating. Because he likes eating.

Introduce the sorun with your own words.

1. What should he do?

2. **What mustn't he do?**

3. **What can you do for him?**

4. **What could he do before being too fat?**

Ek 5 Memnuniyet anketi

Öğrencilere sunulan örnek ve gerçek uygulamalar sonrasında, “Başarı Testi”nin ardından memnuniyet durumlarını ölçmek amacıyla hazırlanmış ve uygulanmış “Memnuniyet Anketi “ aşağıdadır.

Değerli Öğrenciler,

Bu anket, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uzaktan Eğitim Yüksek Lisans Programında kullanılmak üzere Sorun Çözme Yönteminin 9. sınıflarda yabancı dil öğretiminde kullanılmasının öğrenci memnuniyeti üzerindeki etkilerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır.

Yabancı Dil öğretimının eksikliklerinin giderilerek daha etkili ve verimli hale getirilebilmesi, ancak, sizlerden elde edilecek bilgilere bağlıdır. Bu nedenle, lütfen konuya ilişkin düşüncelerinizi bizimle paylaşınız.

Vereceğiniz bilgiler yüksek lisans tez çalışması dışında bir yerde kullanılmayacak ve gizli tutulacaktır. Sonuçlar isteyen katılımcılara bildirilecektir.

Değerli katılımınız için çok teşekkür ederim.

Saygılarımla

**Saygın Eylem YAVUZ
AtatürkAnd.Meslek Teknik ve EML
İngilizce Böl.Bşk.
seyavuz@anadolu.edu.tr**

29.05.2006

MEMNUNİYET ANKETİ

1. Konuyu Sorun Çözme yöntemi ile daha kolay öğrenebildim.

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin değilim	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Sorun Çözme Yöntemi daha iyi anlamama yardımcı oldu.

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin değilim	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Sorun Çözme Yöntemi ile çalışmak daha kısa sürede ve daha az çaba harcayarak öğrenmemi sağladı.

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin değilim	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Konuyu Sorun Durumlarıyla çalışmak eğlenceliydi.

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin değilim	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Verilen Sorun Durumları anlaşılır ve ilgi çekiciydi.

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin değilim	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Sorun Durumlarıyla çalışırken karşılaştığım sorunlar (gramer kitabının eksikliği, sözlük bulunmaması vb.) öğrenmemi engellemedi.

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin değilim	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Konunun Sorun Durumları biçiminde sunulması ve içeriğin günlük hayatta karşılaşılabileceğimiz durumlarla benzerlik göstermesi öğrenmeye daha çok yardımcı oldu.

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin değilim	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Gelecekte yabancı dil derslerini sorun çözme yöntemiyle çalışmak isterim.

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin değilim	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. İçerik Sorun Çözme Yöntemine uygun olarak düzenlenmişti.

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin değilim	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Konuyu Sorun Çözme Yöntemiyle çalışmanın sınavdaki başarıyı artıracağını düşünüyorum.

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin değilim	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Takımla çalışmak eğlenceliydi.

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin değilim	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Takımla çalışmak öğrenmeyi kolaylaştırdı.

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin değilim	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Takımlarda farklı öğrenme biçimlerine sahip arkadaşların bulunması, sorun durumlarının çözümünde olumlu etki sağladı.

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin değilim	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Diğer derslerde de takımla çalışmak isterim.

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin değilim	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Takımla çalışmanın başarıyı olumlu yönde etkileyeceğine inanıyorum.

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin değilim	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Takımların oluşturulmasında ders başarı durumlarının dikkate alınmaması, karma olması çalışmamıza olumlu etki sağladı.

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin değilim	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Sorun durumlarının verilmesinden önce takım çalışması eğitimi almamız faydalı oldu.

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin değilim	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Sorun çözme uygulamalarında(örnek ve asıl uygulamalarda) grup üyelerinin rollerinin değişiklik göstermesi öğrenmeye yardımcı oldu.

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin değilim	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Bu uygulamayı nasıl değerlendirirsiniz? (çok kötü,...çok iyi)

Kesinlikle
Katılmıyorum

Katılmıyorum

Emin değilim

Katılıyorum

Kesinlikle
Katılıyorum

20. Takımla çalışma ve sorun çözme yönteminin sizin için olumlu ve olumsuz bulduğunuz yönlerini altta ayrılmış olan bölüme yazınız.

AD :

SOYAD :

Ek 6 Gerçek Uygulama (İngilizce ve Türkçe)

Devlet Demir Yolları'nda görevli teknik elemanlar "Hızlı Tren" projesinde teknik ve yabancı dil eğitimi almak üzere İngiltere'ye kursa gönderilirler. Sizlerde eğitim almaya giden teknik elemanlar arasındasınız. Eğitimin bir parçası olarak, size "Terror in the Train" adlı bir durum verilmektedir. Sizden bu duruma grup halinde çözüm üretmeniz ve çözüm üretirken de should, have to, must, can, will be able to modallarını olumlu ya da olumsuz formda her birini en az bir kez kullanmanız istenmektedir.

5 kişilik grubunuz içinde her birey bir rol üstlenmekte ve o role uygun davranışlar sergilemektedir. Grubunuza bir ad veriniz. Rol dağılımını yapınız. Verilen duruma çözüm üretirken verilen modal yapılarını kullanınız. Gruptan bir yazman seçip, ürettiğiniz çözümü raporlaştırınız. Hazırlamış olduğunuz raporu, seçmiş olduğunuz grup sözcüsünün sunumundan önce onaylayınız ve onayladığınızı grup üyelerinin duyabileceği ya da görebileceği şekilde belirtiniz.

Terror in the Train

Kondüktör

Tren Şefi

Makinist

Dispeçer

Doktor

8 Mart 2006 Cumartesi 13:56'da Başkent treni Eskişehir'den hareket eder. Tren 16:30'da Ankara'da olmak üzere programlanmıştır. Trende 150 yolcu, 3 personel (tren şefi, makinist, kondüktör) ve transplantasyon amacıyla hazırlanmış özel bir bagaj içindeki organdan sorumlu bir hekim bulunmaktadır. Bu amaçla Ankara Hacettepe Hastanesinde bir ekip hastayı ameliyathaneye almış, hazır beklemektedirler. Nakil, 17:00'da gerçekleşmelidir. Aksi takdirde organ canlılığını kaybedecek ve nakil gerçekleştirilemeyecektir.

Şubat ve Mart aylarında trenlere birkaç kez bomba ihbarı yapılmış ancak ihbarlar asılsız çıkmıştır.

Trenin Beylikköprü istasyonundan 15:38'de hareket etmesinden hemen sonra , trende zaman ayarlı bir bomba olduğu ihbarı yapılır. Tren en yakın ana istasyon olan Polatlı'ya 16 dakikalık mesafededir. Beylikköprü-Polatlı arasında İğciler küçük istasyonu vardır ve İğciler İstasyonuna 6 dakikalık mesafe vardır.

Tren şefi, kondüktör, makinist ve doktor bir araya gelerek Eskişehir'de bulunan dispeçer ile irtibat kurarak, durum değerlendirmesi yaparlar.

Real Case

The technical personnel employed by the state railways are sent to England for a study visit to have technical and foreign language training in the fast train project. You are among these too. As a part of the training you are given a situation under the "Terror on the train". You are asked to find solutions for this situation using should, have to, must, can, will be able to either in affirmative or negative forms.

In 5-people-group, each person has his/her own role and each person behaves according to his/her role. Give a name to your group. Give roles to each person in the group. While finding solutions, use the given modals. Choose someone in a group to write down the solutions and write a report for the solution you have found. Certify the report you have prepared before the spokesman's presentation and announce the certified /approved report like everybody hear or see.

Terror in the Train

Conductor

Chief

Machinist

Adjuster (DİSPEÇER)

Doctor

Ek 7 Örnek Uygulama 1-2-3(İngilizce ve Türkçe)

Örnek Uygulama 1

5'er kişilik gruplarınıza verilen durumu öncelikle kendiniz çözecek daha sonra grubunuzla çözümünüzü tartışarak ortak 8 madde belirleyecek, tüm üyelerin onayını alan sonucu raporlaştırarak sunacaksınız.

Tsunami

Yaşadığınız yer okyanusa kıyısı olan bir tatil bölgesi. Uydu aracılığıyla elde edilen verilere göre tsunaminin yaklaştığı gözlenmekte ve yerel yöneticiler yarım saat içinde bulunduğunuz bölgenin sular altında kalacağını ve 10 dakika içinde evinizden ayrılıp mümkün olduğunca uzaklaşmanız gerektiğini bildiriyor. Yanınıza alabileceğiniz beş şey ne olur? Neden?

Örnek uygulama 2

Grubunuza bir ad veriniz. Ürettiğiniz çözümü raporlaştırarak onaylayınız ve sözcünüzün sunumuna hazır hale getiriniz.

Bedel

Eskişehir Arçelik fabrikasında görevli bir mühendissiniz. Bir gece nöbetinizde önceden yedekte bulunmak üzere alınması gereken bir çeşit vidanın alınmamış olduğunu ve üretimin 4 saat içinde duracağını fark ediyorsunuz. Her bir vidanın bedeli 250YTL'dir. Vidalar İstanbul'da bulunmaktadır. Fabrika müdürünü aramanıza karşın ulaşamıyorsunuz. Saat sabahın 2:00'si. Fabrikadaki en yetkili kişi sizsiniz. Ne yapardınız?

Örnek uygulama 3

5 kişilik gruplara ayrılarak, grubunuza bir isim veriniz. Gruptaki her bireyin bir rolü vardır ve bu role uygun davranışlar sergilemektedirler. Size verilen sorun durumuna

çözüm üretirken, “adverbs of frequency” yapılarını (always, never, rarely, occasionally, seldom, sometimes, often, usually) en az birer kez kullanınız.

Öğretmen

Diyetisyen

Nazan

Anne

Baba

Nazan ilköğretim 6. sınıf öğrencisidir ve 12 yaşındadır. Sebze yemek konusunda sorunları vardır. Öğünlerini abur cuburlarla, et ağırlıklı yiyeceklerle ve pilav, makarna gibi karbonhidrat ağırlıklı besinlerle geçiştirmektedir. Ayrıca her gün tatlı yemekte, kolalı içecekler almaktadır. Yeterince hareket etmediği için aldığı kalorileri harcayamamaktadır. Böylelikle hızla kilo almış ve obezite sınırına gelmiştir. Kendisi için yapılabilecekleri görüşmek üzere, Nazan’ın sınıf öğretmeni, annesi, babası, diyetisyeni ve Nazan bir araya gelirler.

Sample Case 1

In 5-people-group, you will firstly solve the sorun by yourself then you will discuss your solutions with your group and decide eight of them. The solution that is certified by all group members will be written as a report.

Tsunami

You are living on a holiday resort by the side of the ocean. According to the satellite news, it is observed that a tsunami is coming/ on the way. Local authorities say that the resort you are in, will be under water in half an hour. You have to leave your house in 10 mins and go somewhere as far as possible. What are the five belongings you will take with you? Why?

Sample Case 2

Give a name to your group. Write a report about your solution and certify , and make it ready for the presentation.

Bedel

You are an engineer occupied in Eskişehir Arçelik Factory. While you are on duty at night, you realize that a screw which has to be taken/bought as spare hasn't been bought and the manufacture will stop in four hours. Each screw costs 250 NTL. Concerned screws are in İstanbul . Although you call the manager of the factory, you can not keep in touch with him/her. It is 2 o'clock in the morning and you are the one who is fully responsible for the factory at the time being. What would you do?

Sample Case 3

Make a group of five people. Give name to your group. Each person chooses his/her own role and behaves appropriate to this role. While finding solutions to that sorun case, use adverbs of frequency (always, never, rarely, occasionally, seldom, sometimes, often, usually) at least once.

Teacher

Dietician

Nazan

Mother

Father

Nazan is attending 6th grade/class in a primary school and she is twelve. She has some soruns about eating vegetables. She spends her meals with snacks, meat-based food and food which include carbon hydrate such as rice and pasta. Also she eats desert and drinks cola and fizzy drinks every day. As she doesn't move/exercise enough, she can't spend calorie. So she puts on too much weight and she reaches to

level of obesity. In order to decide what to do about that sorun, Nazan's teacher, mother, father, dietician and Nazan meet.

Ek 8 Uygulama izin belgesi

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4MEM.4.26.00.02.310 ()/
KONU : İzin


02.05.2006 11:24

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İLGİ: a-Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü'nün 21.04.2006 tarih ve 304/4063 sayılı yazısı.
b-28.04.2006 tarih ve 11967 sayılı İl Onayı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Saygın Eylem YAVUZ'un, Yrd.Doç.Dr.Murat ATAİZİ'nin danışmanlığında, "Orta Öğretim Kurumlarında Problem Çözmenin Yabancı Dil Öğretiminde Başarıya Etkisi" konulu tez çalışması için Müdürlüğümüze bağlı Atatürk Anadolu Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi Raylı Sistemler Teknolojisi 9/D sınıfında 4 (dört) saatlik bir uygulama yapma isteği ilgi (b) onayla uygun görülmüş olup, onay ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.


Ekrem TOKLUCU
Milli Eğitim Müdürü

EKLER
EK-1 İlgili (b) onay

K. Tarihi	08.05.2006
D. No.	
K. No.	

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü	
Evrak Kayıt Servisi	
K. TARİHİ	05 Mayıs 2006
K. NOSU	5292

X Dosya E.İ. F.İ. S. M. S.
- Y. İ. S. M. S.



444 0 632
H A T T I

Tel : 239 72 00
Faks : 239 39 22

E-Posta Adresi : eskisehir@meb.gov.tr
İnternet Adresi : http://eskisehir.meb.gov.tr

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4MEM.4.26.00.02.310 ()/
KONU : İzin

21.04.2006 # 11807

VALİLİK MAKAMINA

İLGİ: Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü'nün 21.04.2006 tarih ve 304/4063 sayılı yazısı.

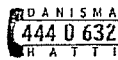
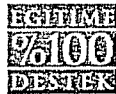
Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü ilgi yazısında; Sosyal Bilimler Enstitüsü Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Saygın Eylem YAVUZ, Yrd.Doç.Dr.Murat ATAİZİ'nin danışmanlığında, "Orta Öğretim Kurumlarında Problem Çözmenin Yabancı Dil Öğretiminde Başarıya Etkisi" konulu tez çalışması için Müdürlüğümüze bağlı Atatürk Anadolu Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi Raylı Sistemler Teknolojisi 9/D sınıfında 4 (dört) saatlik bir uygulama yapmak istediği belirtilmektedir.

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Saygın Eylem YAVUZ'un, Yrd.Doç.Dr.Murat ATAİZİ'nin danışmanlığında, Müdürlüğümüze bağlı Atatürk Anadolu Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi Raylı Sistemler Teknolojisi 9/D sınıfında 4 (dört) saatlik bir uygulama yapma isteği, Müdürlüğümüze bilgi verilmek kaydıyla uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Kenan TUĞAN
Milli Eğitim Müdür V.

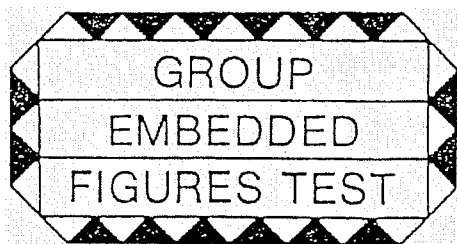
OLUR
27/04/2006
Ekrem BALLI
Vali a.
Vali Yardımcısı



Tel : 239 72 00
Faks : 239 39 22

E-Posta Adresi : eskisehirnem@meb.gov.tr
İnternet Adresi : http://eskisehir.meb.gov.tr

Ek 9 Gizlenmiş Şekiller Grup Testi



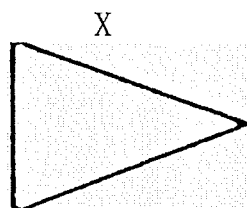
By Philip K. Oltman, Evelyn Raskin, & Herman A. Witkin

Name _____ Sex _____

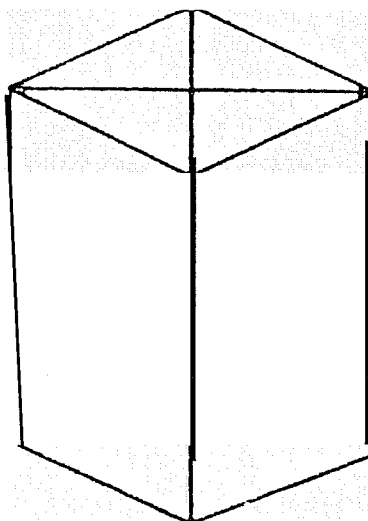
Today's date _____ Birthdate _____

INSTRUCTIONS: This is a test of your ability to find a simple form when it is hidden within a complex pattern.

Here is a simple form which we have labeled "X":



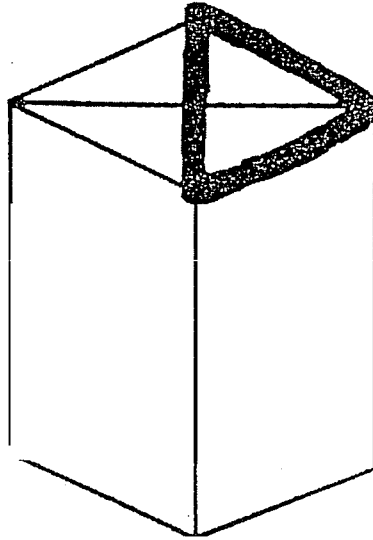
This simple form, named "X", is hidden within the more complex figure below:



Try to find the simple form in the complex figure and trace it *in pencil* directly over the lines of the complex figure. It is the SAME SIZE, in the SAME PROPORTIONS, and FACES IN THE SAME DIRECTION within the complex figure as when it appeared alone.

When you finish, turn the page to check your solution.

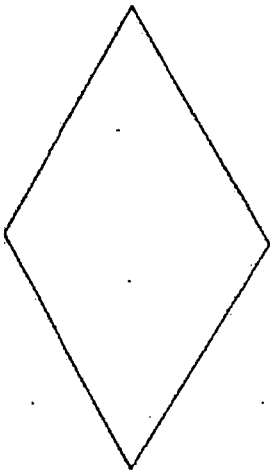
This is the correct solution, with the simple form traced over the lines of the complex figure:

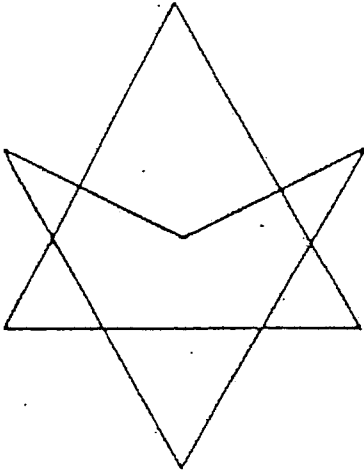


Note that the top right-hand triangle is the correct one; the top left-hand triangle is similar, but faces in the opposite direction and is therefore *not* correct.

Now try another practice problem. Find and trace the simple form named "Y" in the complex figure below it:

Y

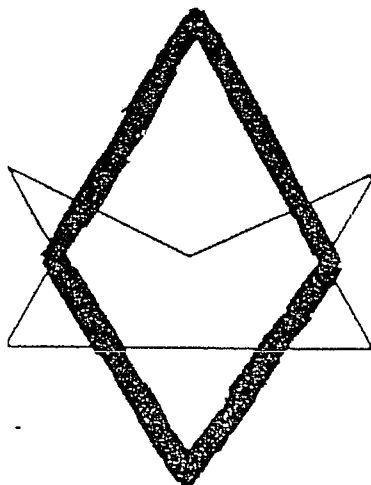




Look at the next page to check your solution.

Copyright 1971 by Consulting Psychologists Press, Inc. Printed in the United States of America. All rights reserved. This booklet or parts thereof may not be reproduced in any form without permission of the publisher. 99 98 97 96 28 27 26 25 24

Solution:

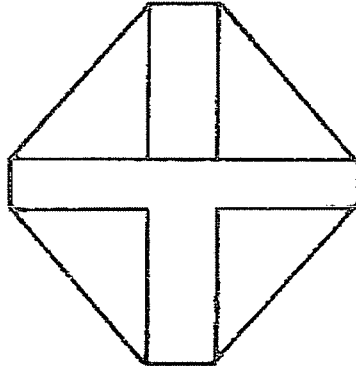


In the following pages, problems like the ones above will appear. On each page you will see a complex figure, and under it will be a letter corresponding to the simple form which is hidden in it. For each problem, look at the BACK COVER of this booklet to see which simple form to find. Then try to trace it in pencil over the lines of the complex figure. Note these points:

1. Look back at the simple forms as often as necessary .
2. ERASE ALL MISTAKES.
3. Do the problems in order. Don't skip a problem unless you are absolutely "stuck" on it.
4. Trace ONLY ONE SIMPLE FORM IN EACH PROBLEM. You may see more than one. but just trace *one* of them.
5. The simple form is always present in the SAME SIZE, the SAME PROPORTIONS, and FACING IN THE SAME DIRECTION as it appears on the back cover of this booklet

Do not turn the page until the signal is given

1



Find Simple Form "B"

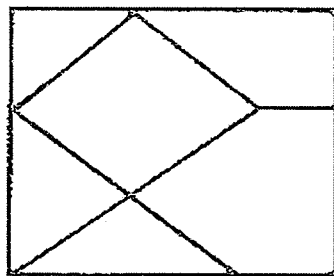
2



Find Simple Form "G"

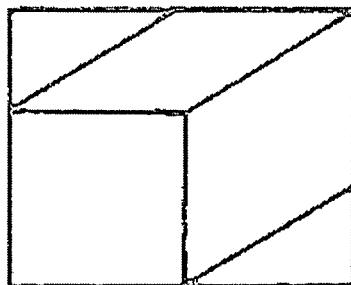
Go on to the next page

3



Find Simple Form "D"

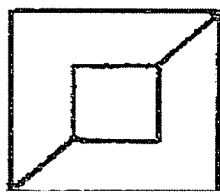
4



Find Simple Form "E"

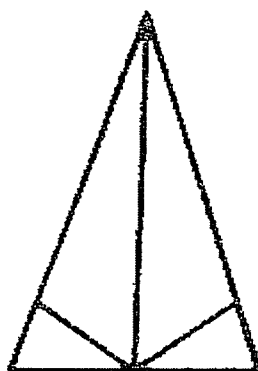
Go on to the next page

5



Find Simple Form "C"

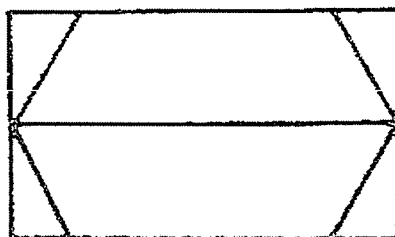
6



Find Simple Form "F"

Go on to the next page

7

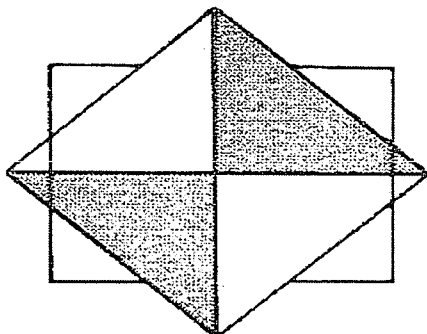


Find Simple Form "A"

PLEASE STOP. *Wait for further instructions.*

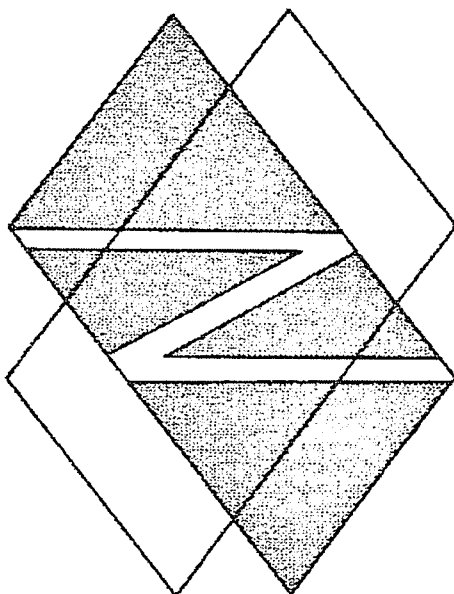
SECOND SECTION

1



Find Simple Form "G"

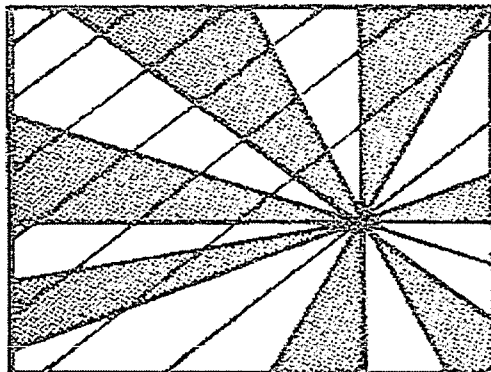
2



Find Simple Form "A"

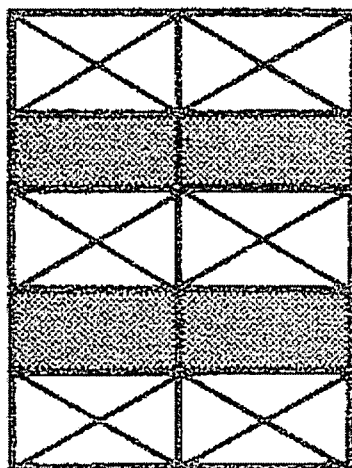
Go on to the next page

3



Find Simple Form "G"

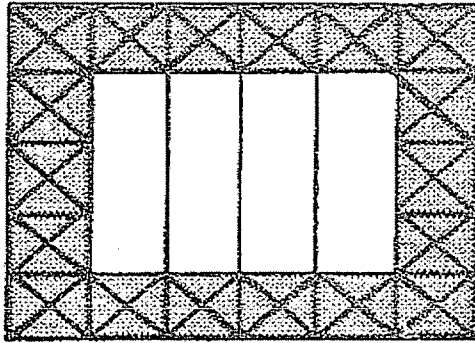
4



Find Simple Form "E"

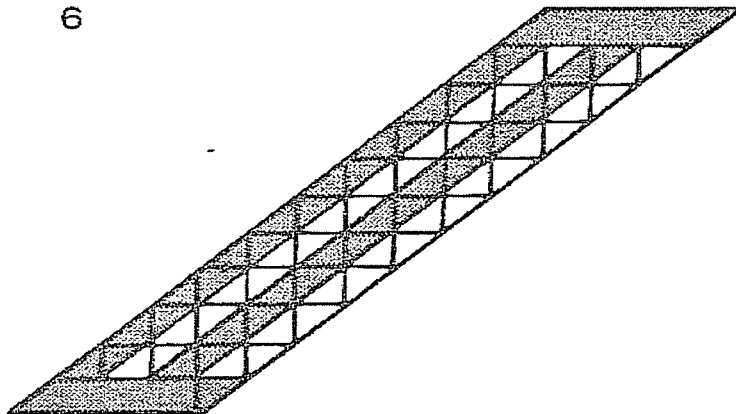
Go on to the next page

5



Find Simple Form "B"

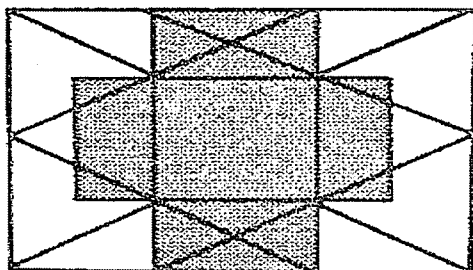
6



Find Simple Form "C"

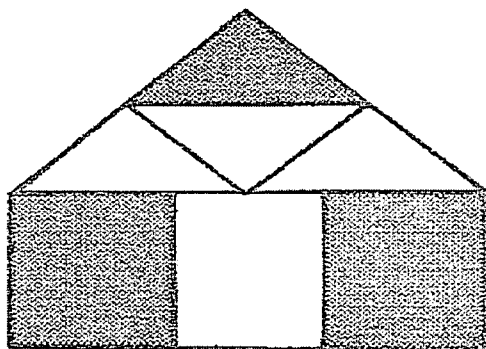
Go on to the next page

7



Find Simple Form "E"

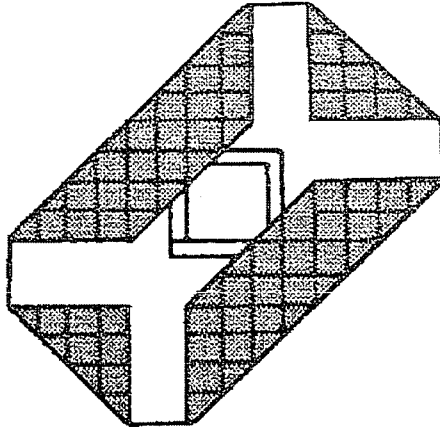
8



Find Simple Form "D"

Go on to the next page

9

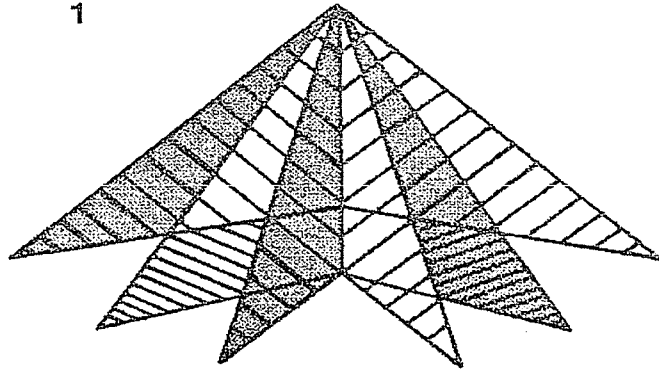


Find Simple Form "H"

PLEASE STOP. *Wait for further instructions*

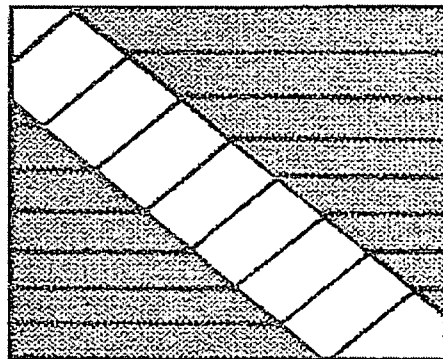
THIRD SECTION

1



Find Simple Form "F"

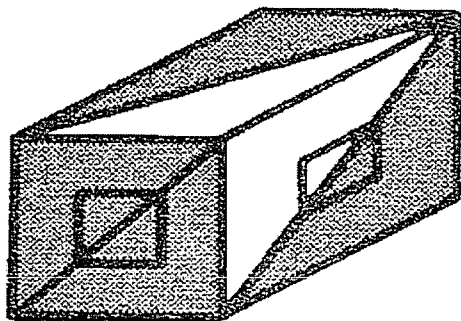
2



Find Simple Form "G"

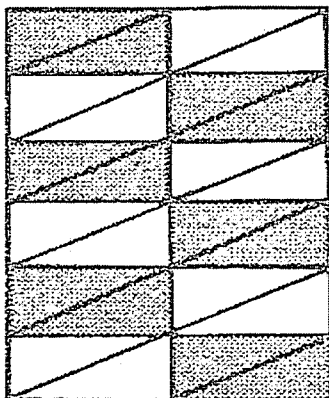
Go on to the next page

3



Find Simple Form "C"

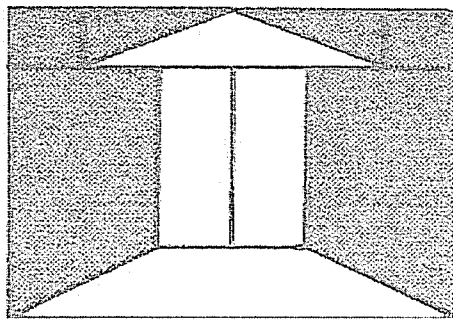
4



Find Simple Form "E"

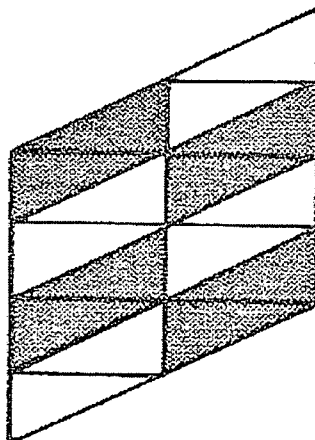
Go on to the next page

5



Find Simple Form "B"

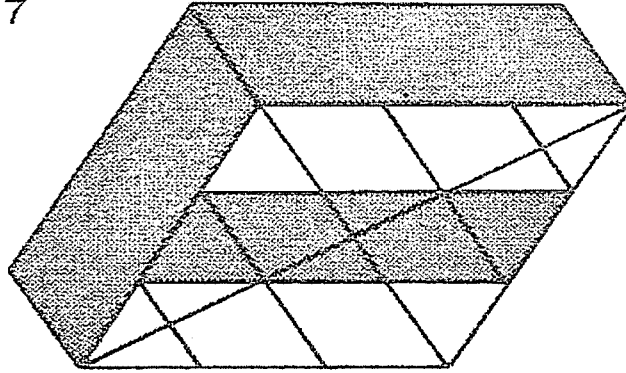
6



Find Simple Form "E"

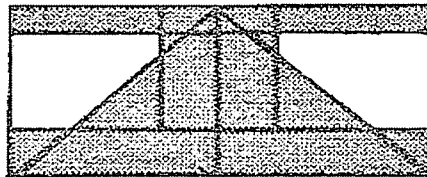
Go on to the next page

7



Find Simple Form "A"

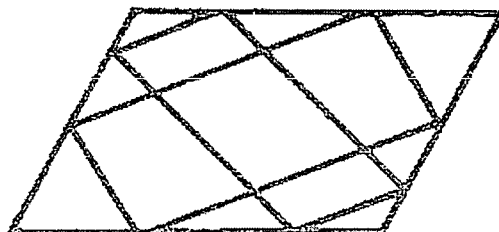
8



Find Simple Form "C"

Go on to the next page

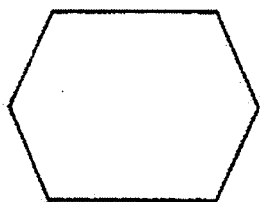
9



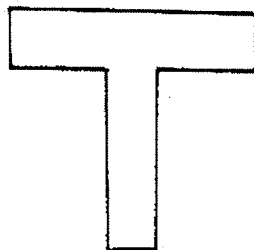
Find Simple Form "A"

PLEASE STOP. *Wait for further instructions*

A



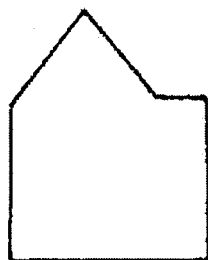
B



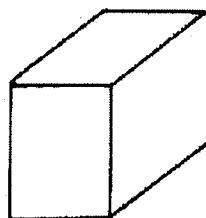
C



D



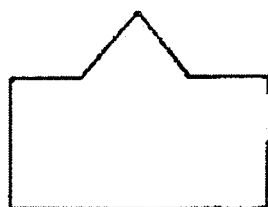
E



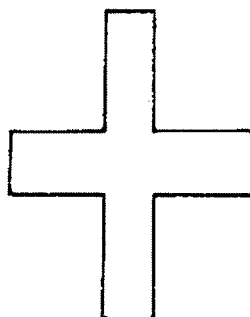
F



G



H



KAYNAKÇA

- Arıkan, Münir. **Nitelikli İnsan**. Bilge Yayıncılık. İstanbul, 2004.
- Brown, H. Douglas. **Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy**. Prentice-Hall, Inc, New Jersey, 1994.
- Cook, Vivian. **Second Language Learning and Language Teaching**. Chapman and Hall Inc. s.2 Great Britain, 1991.
- Demircan, Ömer. **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri**. İstanbul, Elif Kitapevi, 1991.
- Demirel, Özcan. **İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi**. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 3231, Milli Eğitim Basımevi. İstanbul, 1999.
- Demirel, Ö. ve Ün, K. **Eğitim Terimleri: Açıklamalar, Türkçe-İngilizce, İngilizce-Türkçe sözlük**. Şafak Matbaası, Ankara, 1987.
- Demirezen, Mehmet. **Yabancı Dil Öğrenimi, Kişilik, Bellek, Aile ve Öğrenci İlişkileri**. 2003, cilt: 1, sayı: 1
- Deryakulu, Deniz. **Yapıcı Yaklaşım. Sınıfta Demokrasi**. Eğitim Sen Yayınları. Ankara, 2001.
- Freeman, L. Diana. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Second Edition. Oxford University Press, UK, 2003.
- Fender, Gloria. **Öğrenmenin ABC'si**. Sistem Yayıncılık. İngilizceden Çeviren: Osman Akınhay. İstanbul, 2003.
- Fogler, H. Scott ve LeBlanc, E. Steven. **Strategies for Creative Problem Solving**. Prentice-Hall, Inc s. 1. USA, 1995.
- Güven, Bülent. **Bilişsel Stil Boyutlarına Uygun Olarak Hazırlanan Öğretim Etkinliklerinin Akademik Başarı ve Tutumlar Üzerindeki Etkisi** Eğitim Araştırmaları Dergisi. S. Bahar 13. sayı. 2003.
- Hakan, Ayhan. **Eğitim Programları ve Öğretim Yöntemleri**: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları. No: 464. Eskişehir, 1991.
- Harmer, Jeremy. **The Practice of English Language Teaching**. Third Edition. Longman. Pearson Education Limited. s.90. England, 2001.
- Jonassen, H. David. **Learning to Solve Problems .An Instructional Design Guide**. s. 18 Published by Pfeiffer, USA, 2004.
- Kaptan, Saim. **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri** .11. Basım. Tekışık Web Ofset Tesisleri. Ankara, 1998.

- Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler.** Nobel Yayıncılık, Ankara, 2002.
- Kılıç, EBRU. **Durumlu Öğrenme Kuramının Eğitimdeki Yeri ve Önemi** GÜ, Gazi eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 24, Sayı 3, Ankara, 2004.
- Küçükahmet, Leyla. **Öğretim İlke Ve Yöntemleri:** Dördüncü Basım. Ankara, 1992.
- Musaoğlu, Nezih ve WOLFF, Ayşen. **Avrupa Birliği Eğitim Politikaları.** Third International Educational Technologies Symposium, Cyprus 2003.
- Oktay, A. **21. Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim. 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi.** Ed (Oğuz, O. Oktay, A. Ayhan, H.) Serdar Eğitim Araştırma Yayıncılık Ltd.Şti, İstanbul, 2001.
- Özden, Şişman, Yıldırım, Özyurt, Tezci, Öztürk, Bilge, Seferoğlu, Ugürol, Sezginsoy, Çevik, Epçaçan, Dinçer ve Ayşegül Polat. **Uzman Öğretmenlik Başöğretmenlik Sınavlarına Hazırlık,** Alp Yayınevi, Ankara, 2005.
- Saban, Ahmet. **Öğrenme ve Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2000.
- Savery, J. R. and Duffy, T. M. **Problem-Based Learning as Instructional Model and Its Constructivist Framework. Educational Leadership,** 53(5), 31-35, 1995.
- Torp, L. And Sage, S. , **Problems as Possibilities: Problem-Based Learning for K-12 Education.** Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1998.
- Uçar, Zülbiye Toluk ve Altun Arif. **İçerik Türlerine Dayalı Öğretim Sorun Çözme Becerilerinin Öğretimi** s. 104-105 Ed.: Ali Şimşek Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2006.
- Uçar, Zülbiye Toluk ve Altun Arif. **İçerik Türlerine Dayalı Öğretim Sorun Çözme Becerilerinin Öğretimi** s.117-118-119-120-121-122-123-124-125-126 Ed.: Ali Şimşek Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2006.
- Ün, Açıkgöz Kamile. **Aktif Öğrenme.** Eğitim Dünyası Yayınları. İzmir, 2003.
- Ün, Açıkgöz Kamile. **Etkili Öğrenme ve Öğretme.** Eğitim Dünyası Yayınları. İzmir, 2003.

Yörükoğlu, Atalay. **Gençlik Çağı Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunlar**. Özgür Yayınları. 9 Basım. İstanbul, 1996

Yıldırım, Ali, Ahmet Doğanay, Adil Türkoğlu. **Okulda Başarı İçin Ders Çalışma ve Öğrenme Yöntemleri**. Seçkin. Ankara, 2000.

Bildiri

Semerci, Nuriye. **Web Tabanlı Eğitim Ortamında Sorun Temelli Öğrenme**. Internationam Educational Technologies Symposium and Fair 28-30 Mayıs 2003.

Tezler

Arun, Korhan. “Trız Yaratıcı(Yenilikçi) Sorun Çözme Teorisi”. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) İzmir, 2003.

Ataizi, Murat. “Bilgisayar Destekli Durumlu Öğrenmede Bilişsel Biliş ve İçeriğin Gerçeklik Düzeyinin Sorun Çözme Becerilerinin Gelişimine Etkisi”. (Yayınlanmamış doktora tezi) Eskişehir, 1999.

Can, Tuncer. “Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Kuram ve Uygulama Boyutuyla Oluşturmacı Yaklaşım”. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) İstanbul, 2004.

Çiftçi, Sabahattin. “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sorun Çözmeye Dayalı Öğrenme Metodunun Uygulanmasına Yönelik Bir Değerlendirme”. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Konya, 2001.

Ferah, Defne.” Kara Harp Okulu Öğrencilerinin Sorun Çözme Becerilerini Algılamalarının ve Sorun Çözme Yaklaşım Biçimlerinin Cinsiyet, Sınıf, Akademik Başarı ve Liderlik Yapma Açısından İncelenmesi”. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Ankara, 2000.

İsrael, Eli. “Sorun Çözme Stratejileri, Başarı Düzeyi, Sosyo-Ekonomik Düzey ve Cinsiyet İlişkisi”. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) İzmir, 2003.

Kan, Çiğdem. “Sorun Çözme Yönteminin İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci Başarısına Etkisi”. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Ankara, 2003.

Kılıç, Seval Deniz. “İlköğretim İkinci Kademe Son Sınıf Öğrencilerinin Matematik Derslerinde Gösterdiği Sorun Çözme Yaklaşım ve Becerilerinin İncelenmesi”. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) İzmir, 2003.

Kıray, Ahmet. “İlköğretim 7. Sınıflarda Fen Bilgisi Dersinde Uygulanan Sorun Çözme Stratejisinin Öğrencilerin Kavramları Anlama ve Sorun Çözme Performansları Üzerine Etkisi”. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Konya, 2003.

- Onur, Ece. “İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ile Geleneksel Yöntemin İlköğretim Okulları 7. Sınıf İngilizce Dersinde Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkilerinin Karşılaştırılması (Vali Tevfik Gür Örneği)”. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Elazığ, 2003.
- Parım, Ganime. “Sorun Tabanlı Öğretim Yaklaşımı İle DNA, Kromozom ve Gen Kavramlarının Öğrenilmesi”. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) İstanbul, 2002.
- Oğuz, Meltem. “İlköğretim Fen Bilgisi Dersinde Yaratıcı Sorun Çözme Yönteminin Başarıya ve Tutuma Etkisi”. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Ankara, 2002.
- Özsoy, Gökhan. “İlköğretim 5. Sınıfta Matematik Dersi Genel Başarısı İle Sorun Çözme Becerisi Arasındaki İlişki”. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Ankara, 2002.
- Söylemez, Sebahat. “Ergenlerde Sorun Çözme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Grup Çalışması Programının Etkisinin İncelenmesi”. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) İstanbul, 2002.
- Topaktaş, Ayşe. “Meslek Lisesi Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Değerlendirilmesi”.. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) İstanbul, 2001.
- Ünal, Hale. “Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Ders Notları ile Sorun Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Ankara, 2003.

Web Adresleri

- <http://www.bekirhoca.com/ogretmen/uzman/olcme/nedir.asp> adresinden 20 Aralık 2006 tarihinde alınmıştır.
- Elçin, Melih. (2000). “Tıp Eğitiminde Durum, Sistemler ve Yönelimler” Hacettepe Tıp Dergisi, 31 (4):370-372. <http://www.tipegitimi.hacettepe.edu.tr> web adresinden 21.07.2006’da alınmıştır.
- Serengil, İpek. <http://www.dilsitesi.com/ulkemizdeingilizce.htm> adresinden 09 Aralık 2005 tarihinde alınmıştır.
- <http://iolp.aof.edu.tr/genel/sub02.htm> top adresinden 09. Aralık. 2005 tarihinde alınmıştır.
- http://etogm.meb.gov.tr/index.asp?sayfa_id=100&konu=tarihce adlı siteden 20 Aralık 2006 tarihinde alınmıştır.)