

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Aktif Öğrenme Tekniklerinin Ortaokul Öğrencilerinde
Okumaya Etkisi

Harun KESKİN
(Doktora Tezi)

Danışman
Prof. Dr. Aziz KILINÇ

Çanakkale
Haziran, 2016

Taahhütname

Doktora tezi olarak sunduğum “Aktif Öğrenme Tekniklerinin Ortaokul Öğrencilerinde Okumaya Etkisi” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

21/06/2016

Harun KESKİN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Harun KESKİN tarafından hazırlanan çalışma, 21/06/2016 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10113012

	Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Danışman	Prof. Dr.	Aziz KILINÇ	
Üye	Prof. Dr.	Murat ÖZBAY	
Üye	Doç. Dr.	Nevin AKKAYA	
Üye	Doç. Dr.	Mehmet TOK	
Üye	Yrd. Doç. Dr.	Mustafa TÜRKMEN	

Tarih: 30.06.2016

İmza: 

Doç Dr. Salih Zeki GENÇ
Enstitü Müdürü

Ön söz

İnsanlar arasındaki iletişimi sağlayan en etkili araç dildir. Duygu, düşünce ve hayaller, istek ve arzular hep dille ifade edilir. Ayrıca her türlü ilerleme ve gelişme dil yoluyla ortaya konur. Bu yönüyle ana dili kullanımı, insanlar için hayati bir öneme sahiptir. Ana dili, bütün eğitim ve öğretim faaliyetlerinin de temelini oluşturur. Bir öğrencinin derslerindeki başarısı, ana diline hâkimiyetiyle doğrudan ilişkilidir. Ana dili eğitiminin en önemli unsurlarıysa anlama ve anlatma becerileridir. Dinleme ve okuma, anlamayı; konuşma ve yazma ise anlatmayı meydana getiren becerilerdir. Bu beceriler içerisinde insan zihninin gelişimine en büyük katkıyı sağladığı düşünülen okuma, bilgi kaynaklarına da en hızlı ulaşımı sağlamaktadır. Bununla birlikte okuma becerisinin diğer dil becerilerini de olumlu yönde etkilediği bilinmektedir. Ayrıca eğitim ve öğretimin temel hedeflerinden olan hayat boyu öğrenen nesiller yetiştirme düşüncesi, ancak okuma becerisini ve alışkanlığını kazanmış bireylerle gerçekleştirilebilir.

Aktif öğrenme tekniklerinin okuduğunu anlamaya olan etkisini araştıran bu çalışmanın ilk bölümünde, araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları, tanımları ve ilgili araştırmalar yer almaktadır. Araştırmanın ikinci bölümünde, ana dili ve ana dili öğretimiyle ilgili temel bilgiler verilmiş, okumayla ilgili kuramsal çerçeve ortaya konulmuş, aktif öğrenme ve aktif öğrenme teknikleri üzerinde durulmuştur. Araştırmanın üçüncü bölümünde çalışmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına yer verilip elde edilen verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Dördüncü bölümde ise araştırmanın bulgular bölümü bulunmaktadır. Çalışmanın beşinci bölümünde, bulgulardan hareketle aktif öğrenme ve okuma becerisi üzerine yapılan diğer araştırmalarla bu çalışmanın benzer ve farklı yönleri ortaya konulmuştur. Yapılan tartışmalar neticesinde sonuçlara varılıp önerilerde bulunulmuştur.

Doktora ders döneminden tez savunmama kadar çalışmamın bütün aşamalarında desteğini gördüğüm Prof. Dr. Aziz KILINÇ'a, saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım. Doktora öğrenciliğim döneminde anlayışlı tavırlarıyla bana destek olan, ayrıca mütevazî duruşuyla hepimize örnek olan merhum Prof. Dr. Kemal YÜCE hocama, hazırlamış olduğum tezin bütün aşamalarında özellikle de yöntem konusunda fikirleriyle yol gösteren Doç. Dr. Osman ÇEKİÇ'e, doktora ders dönemim ve tez çalışmam boyunca göstermiş olduğu ilgi ve destekten dolayı Doç. Dr. Mehmet TOK'a, tez konusunda olumlu yönlendirmelerde bulunup fikirleriyle farklı bakış açıları kazanmamı sağlayan Yrd. Doç. Dr. Mustafa Türkmen'e, doktora sürecinin her aşamasında desteğini hissettiğim değerli dostum Yrd. Doç. Dr. Nurettin YILDIZ'a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın uygulamasını gerçekleştirdiğim Çiğdem Batubey Ortaokulu idareci ve öğretmenlerine; uygulamaya dâhil olan ve samimi bir şekilde ders etkinliklerine katılmaya çalışan 7/D ve 7/K sınıfı öğrencilerine teşekkür ederim.

Doktora derslerine beraber gidip geldiğimiz yol arkadaşlarıma, hayatımın her anında bana güvenip beni destekleyen anneme ve rahmetli babama, araştırma süresince sabırlı ve anlayışlı tavırlarıyla beni daima çalışmaya teşvik eden sevgili eşim Tuba KESKİN'e, sevgili oğlum Mevlüt Taha'ya ve biricik kızım Zeynep Kübra'ya çok teşekkür ederim.

Çanakkale, 2016

Harun KESKİN

Özet

Aktif Öğrenme Tekniklerinin Ortaokul Öğrencilerinde Okumaya Etkisi

Bu çalışmada, modern yaklaşımlardan biri olan aktif öğrenme tekniklerinin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın temel amacı, okuduğunu anlamamanın geliştirilebilir bir dil becerisi olduğunu, aktif öğrenme tekniklerine uygun şekilde hazırlanan etkinliklerle bu becerinin geliştirilebileceğini ve aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden kontrol gruplu yarı deneysel desenle yapılmıştır. Çalışma, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Balıkesir ili, Karesi ilçesi, Çiğdem Batubey Ortaokulu'nda eğitim gören 7/D ve 7/K sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Bu iki sınıfta toplam 69 öğrenci bulunmaktadır. Bu sınıflardan 33 öğrencinin bulunduğu 7/K sınıfı rastgele (random) yöntemle deney grubu, 36 öğrencinin bulunduğu 7/D sınıfı da kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Çalışmada araştırmacı tarafında oluşturulan okuduğunu anlama başarı testleri ve demografik değerlendirme formu; Özbay ve Uyar (2009), tarafından geliştirilen “İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılmak üzere öyküleyici metin, bilgilendirici metin ve şiir metni türünde 5 metin uzman görüşü alınarak seçilmiş ve bu metinlerden hareketle okuduğunu anlamaya yönelik başarı testleri hazırlanmıştır. Hazırlanan başarı testleri, okuma tutum ölçeği ve demografik değerlendirme formu araştırmacı tarafından öğrencilere ön test olarak uygulanmıştır. Ön testten sonra araştırmacı, 8 hafta boyunca deney ve kontrol grubu sınıflarında haftada 2 saat uygulama yapmıştır. Araştırmacı tarafından deney grubuna 8 hafta boyunca aktif öğrenme tekniklerine göre düzenlenmiş ders planlarıyla, kontrol grubuna ise öğretmen kılavuz kitabındaki okuma alanı yönergeleri doğrultusunda okuma eğitimi

verilmiştir. 8 haftalık uygulama sonunda başarı testleri ve okuma tutum ölçeği uygulaması öğrenciler üzerinde son test olarak tekrar gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonunda elde edilen veriler, Statistical Packagefor Social Sciencesfor Personal Computers (SPSS 20) paket programıyla değerlendirilip ön test ve son testten alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına yönelik istatistiksel analizler yapılmıştır.

Çalışma sonucunda, aktif öğrenme teknikleri ile okuma eğitimi yapılan deney grubunun ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı farklılıklar görülürken kontrol grubunun ön test son test sonuçları arasında herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Aktif öğrenme teknikleri ile eğitim gören deney grubu öğrencilerinin okuma tutumları, kontrol grubu öğrencilerine göre son test sonuçlarında istatistiksel manada anlamlı farklılık göstermiştir. Deney grubundaki öğrencilerin son testlerinde sosyo-ekonomik durum bakımından, ekonomik ve sosyal yönü iyi durumda olan ailelerin öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, evlerinde düzenli olarak kitap okunan öğrencilerle evlerine düzenli olarak gazete gelen öğrencilerin, diğer öğrencilere göre, son test sonuçlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca ilk dönem Türkçe ders notu ortalamaları yüksek olan öğrencilerin son test sonuçlarının daha iyi olduğu görülmüştür. Aynı şekilde okuma tutumları ve Türkçe dersi notları arasında da benzer bir olumlu ilişki belirlenmiştir. Cinsiyet açısından ise başarı testleri sonucunda ve okuma tutum ölçeği son test sonuçlarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Çalışmada elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak araştırmacılara, öğretmenlere, öğrenci velilerine ve okul yöneticilerine yönelik okuma becerisinin geliştirilmesi amacıyla bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okuma eğitimi, okuduğunu anlama, aktif öğrenme, okumaya yönelik tutum.

Abstract

The Effect of Active Learning Techniques on Secondary School Students Reading

The effects of active learning techniques, which are among modern approaches, on reading comprehension levels of secondary students were examined in this study. The primary purpose of the study is to reveal that reading comprehension is an extensible language skill, that this skill can be developed through activities which are prepared conveniently for active learning techniques and to determine the effects of active learning techniques on students' attitudes towards reading. This study was conducted through the semi-experimental design with a control group, which is also a quantitative research method. The study was conducted on 7/D and 7K classrooms in Çiğdem Batubey Secondary School in the Karesi district of Balıkesir during the 2014-2015 school year. There were a total of 69 students in the two classrooms. Classroom 7/K, consisting of 33 students, was determined as the experimental group through the random method and classroom 7/D, consisting of 36 students, was determined as the control group. The reading comprehension achievement tests and demographic evaluation form developed by the researcher; the "reading attitude scale for second- stage primary school students", developed by Özbay and Uyar (2009), were used in the study.

5 texts, written in narrative, informative and poetry forms, were selected by resorting to expert opinions and achievement tests were prepared based on these texts to evaluate reading comprehension. The achievement tests, reading attitude scale and socio-economic condition form were applied by the researcher as the pre-test. After the pre-test, the researcher made 2 hours practice a week for 8 weeks in the experimental and control group classrooms. The researcher applied course plans designed according to reading comprehension techniques on the experimental group for 8 weeks and trained the control group in reading based on the directives given in the reading section of the teacher guide book. After the 8 week

implementation, achievement tests and the reading attitudes scale were re-conducted on the students as post-tests.

Data gathered from the study were evaluated through the Statistical Package for Social Sciences for Personal Computers (SPSS 20) software; statistical analyses were conducted to detect whether or not there are significant differences among the scores obtained from the pre-test and post-test.

According to the study results, while there were significant differences between pre-test and post-test results of the experimental group, which was subject to reading training through active learning techniques, there were no significant differences between the pre-test and post-test results of the control group. When compared with the control group, a statistical significant difference was observed between the post-test results of the reading attitudes of the experimental group students who received education based on active learning techniques. With regards to socio-economic condition, a significant difference was observed in the post-tests of the experimental group students in favor of the students whose families are in a good economic condition. In addition, when compared with the other students, a significant difference was observed in the post-test results of students who live in settings where books are read regularly and newspapers are bought regularly. Post-tests results of the students, who received high grades in the first-term Turkish course, were also observed to be higher. A positive relationship was evident between reading attitudes and the Turkish course grades. With regards to gender, no significant differences were observed between the achievement tests and the post-test results of the reading attitude scale.

Based on the study results, various suggestions were made to the researchers, teachers, parents and school administrators to improve reading skills.

Key Words: Reading training, reading comprehension, active learning, attitude towards reading.

İçindekiler

Ön söz.....	ii
Özet	iv
Abstract	vi
İçindekiler.....	viii
Tablolar Listesi.....	xiv
Şekiller Listesi.....	xix
Kısaltmalar Listesi.....	xx
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Önemi	5
Araştırmanın Sınırlılıkları	7
Varsayımlar	7
Tanımlar	8
İlgili araştırmalar	9
Aktif öğrenme teknikleri ile ilgili yapılan çalışmalar.....	9
Aktif öğrenme teknikleri ile ilgili Türkçe eğitimi alanında yapılan çalışmalar.....	18
Aktif öğrenme teknikleri ile ilgili Türkiye dışında yapılan çalışmalar	23
Bölüm II: Kuramsal Çerçeve.....	30
Okuma Becerisi	30
Okumanın meydana gelişi	32

Okuma eyleminin fiziksel yönü	33
Okuma eyleminin zihinsel yönü.....	35
Parçadan bütüne yaklaşımı	36
Bütünden parçaya yaklaşımı.....	36
Etkileşimsel yaklaşım.....	37
Okumayı öğrenme yöntemleri.....	37
Harf yöntemi.....	38
Ses yöntemi	38
Hece yöntemi.....	38
Bak – söyle yöntemi	39
Cümle yöntemi	39
Öykü yöntemi	39
Seçkin yöntemi	39
Bilinçlendirme yöntemi	39
Okuma alışkanlığı kazanma	40
Okuma alışkanlığı kazanmada ailenin etkisi	41
Okuma alışkanlığı kazanmada eğitim ortamının etkisi	42
Okuma alışkanlığı kazanmada kütüphanenin etkisi	43
Okuma türleri	43
Sesli okuma	44
Sessiz okuma	44
Şiir okuma	45
Göz atarak okuma.....	46
Grupla okuma	46
Not alarak okuma	46
Görsel okuma	46
İşaretleyerek okuma	47
Hızlı okuma	47
Eleştirel okuma.....	47
Güdümlü okuma	48
Ekran okuma.....	48
Okuduğunu anlama.....	48
Odaklanma	50
Yeniden yapılandırma	51

Zihinde canlandırma.....	51
Çıkarımda bulunma.....	51
Anlama nüfuz etme.....	51
Öğrenme.....	54
Aktif Öğrenme.....	56
Aktif öğrenme tekniklerinin önemi.....	66
Aktif öğrenme uygulamalarında öğrencinin rolü.....	67
Aktif öğrenme uygulamalarında öğretmenin rolü.....	68
Aktif öğrenme teknikleri.....	70
Araştırmada kullanılan aktif öğrenme teknikleri.....	72
Vızıltı.....	72
Kartopu.....	72
Hızlı tur.....	72
Kart gösterme.....	73
Drama.....	73
Kart eşleştirme.....	74
Empati yapma (Siz olsaydınız ne yapardınız).....	74
Bilge kesekâğıdı.....	75
Dolaş, buluş, herkesle konuş.....	75
Kum saati.....	76
Bölüm III: Yöntem.....	78
Araştırmanın Modeli.....	78
Çalışma Grubu.....	80
Veri Toplama Araçları.....	92
Başarı testleri.....	92
Başarı testlerinde kullanılacak olan metinlerin seçimi.....	92
Başarı testlerinin hazırlanması.....	94
Başarı testleri madde analiz sonuçları.....	100
Sobacı adlı metnin okuduğunu anlama testi madde analizi sonuçları.....	100
Okumak İstiyorum adlı metnin okuduğunu anlama testi madde analizi sonuçları.....	102
Milli Kültürün Önemi adlı metnin okuduğunu anlama testi madde analizi sonuçları.....	103

Âşık Veysel adlı metnin okuduğunu anlama testi madde analizi sonuçları	104
Atatürk adlı şiir metni okuduğunu anlama testi madde analizi sonuçları.....	106
Okuma tutum ölçeği	107
Demografik değerlendirme formu.....	109
Verilerin toplanması	110
Başarı testlerinin geçerlilik ve güvenilirliği	110
M: Başarı testi doğru sayılarının aritmetik ortalaması	111
Uygulama süreci.....	112
Ön testlerin uygulanması.....	112
Uygulama metin seçimi.....	113
Uygulamada kullanılacak aktif öğrenme tekniklerinin belirlenmesi.....	113
Aktif öğrenme tekniklerinin uygulama süreci	114
Son testlerin uygulanması	117
Verilerin analizi.....	118
Bölüm IV: Bulgular ve Yorumlar	120
Araştırma sorularına ilişkin ön test, son test karşılaştırmaları.....	120
Araştırmanın birinci sorusuna ait bulgular	120
Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik bulgular	122
Araştırmanın üçüncü sorusuna yönelik bulgular	127
Araştırmanın dördüncü sorusuna yönelik bulgular	129
Araştırmanın beşinci sorusuna yönelik bulgular	130
Araştırmanın altıncı sorusuna yönelik bulgular	131
Aylık gelir dağılımı değişkenine yönelik bulgular	132
Gazete alma değişkenine yönelik bulgular.....	134
Ailece kitap okuma değişkenine yönelik bulgular	136
Kitap okuma değişkenine yönelik bulgular.....	138
Babanın mesleği değişkenine yönelik bulgular	140
Anne mesleği değişkenine yönelik bulgular.....	143
Babanın eğitim durumu değişkenine yönelik bulgular.....	144
Annenin eğitim durumu değişkenine yönelik bulgular	147
Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	151

Tartışma.....	151
Sonuçlar.....	163
Aktif öğrenme tekniklerinin okuduğunu anlamaya etkisine yönelik sonuçlar	163
Aktif öğrenme tekniklerinin metin türleri açısından okuduğunu anlamaya etkisine yönelik sonuçlar	163
Aktif öğrenme teknikleri uygulamasının cinsiyet değişkenine göre okuduğunu anlamaya yönelik sonuçları	164
Aktif öğrenme teknikleri uygulamasının sosyo-ekonomik-kültürel duruma göre okuduğunu anlamaya etkisine yönelik sonuçlar.....	164
Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında okumaya yönelik tutumlarına yönelik sonuçlar.....	166
Akademik başarının okuduğunu anlamaya yönelik etkisine ilişkin sonuçlar.....	167
Öneriler.....	167
Araştırmacılara yönelik öneriler.....	167
Öğretmenlere yönelik öneriler.....	169
Ailelere yönelik öneriler.....	170
Okul yöneticilerine yönelik öneriler.....	171
Kaynakça.....	172
Ekler	194
Ek A: Aktif Öğrenme Teknikleri Uzman Görüş Formu.....	194
Ek B: Uzman Görüşleri Sonucunda Oluşan Aktif Öğrenme Teknikleri	198
Ek C: Başarı Testi Okuma Metni Uzman Görüş Formu	199
Ek D: Okuduğunu Anlama Başarı Testi Uzman Görüş Formu	201
Ek E: Demografik Değerlendirme Formu	202
Ek F: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği.....	204
Ek G: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Kullanma İzin Yazışması	206
Ek H: Ön ve Son Testte Kullanılan Öyküleyici Okuma Metinleri.....	207
Ek I: Ön ve Son Testte Kullanılan Bilgilendirici Okuma Metinleri.....	218
Ek J: Ön ve Son Testte Kullanılan Şiir Okuma Metni	227
Ek K: Öyküleyici Metin Başarı Testi	230
Ek L: Bilgilendirici Metin Başarı Testi.....	243
Ek M: Şiir Metni Başarı Testi	256

Ek N: Uygulama Metinleri ve Etkinlikleri	262
Ek O: Karesi Belediyesi Eğitim Durumu TÜİK Verileri	339
Ek P: Çalışma izni	340
Ek R: Uygulama Süreci Okul Defterleri	341
Ek S: Uygulama Öğrenci Etkinlik Örnekleri.....	342



Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	İyi Okuyucu ve Zayıf Okuyucu Anlama Farkları	52
2	Aktif Örenen ile Pasif Öğrenenler Arasındaki Farklar	60
3	Geleneksel Öğretim ile Aktif Öğrenmenin Karşılaştırılması	62
4	Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Öz Düzenleme Süreçleri	64
5	Aktif Öğrenme Teknikleri	71
6	Araştırmada Kullanılan Deneysel Desen	79
7	Araştırmada Kullanılan Deneysel Desenin Simgesel Görünümü ..	80
8	Deney ve Kontrol Grubu Türkçe Dersi Not Ortalamaları	82
9	Deney ve Kontrol Grubu Cinsiyet Dağılımı	83
10	Deney ve Kontrol Grubu Türkçe Öğretmeni Özellikleri	83
11	Deney ve Kontrol Grubu Türkçe Ders Notu Dağılımı	84
12	Deney ve Kontrol Grubu Okuma Tutum Ölçeği	85
13	Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Sonuçları	86
14	Deney ve Kontrol Grubu Metin Türleri Açısından Ön Test Sonuçları	87
15	Deney ve Kontrol Grubu Baba Eğitim Durumu	88
16	Deney ve Kontrol Grubu Anne Eğitim Durumu	88

17	Deney ve Kontrol Grubu Baba Meslek Durumu	89
18	Deney ve Kontrol Grubu Anne Meslek Durumu	89
19	Deney ve Kontrol Grubu Aile Aylık Gelir Durumu	90
20	Deney ve Kontrol Grubu Gazete Alışkanlığı Durumu	90
21	Deney ve Kontrol Grubu Kitap Okuma Alışkanlığı Durumu	91
22	Deney ve Kontrol Grubu Aile Kitap Okuma Alışkanlık Durumu	91
23	Başarı Testi Okuma Metinleri	94
24	Pilot Uygulama Öğrencilerinin Demografik Özellikleri	99
25	SÖMBT Madde Analizi Sonuçları	101
26	OİÖMBT Madde Analizi Sonuçları	102
27	MKÖBMBT Madde Analizi Sonuçları	103
28	AVBMBT Madde Analizi Sonuçları	105
29	AŞMBT Madde Analizi Sonuçları	106
30	Başarı Testi Pilot Uygulamasının Güvenirlilik Sonuçları	107
31	Başarı Testi Ön- Son Test Puanlarının Güvenirlilik Sonuçları	111
32	Ön Test Uygulama Süreci	112
33	Uygulama Süreci Ders Planı	116
34	Aktif Öğrenme Etkinlikleri Uygulama Zaman Çizelgesi	117

35	Son Test Uygulama Süreci	118
36	Başarı Testleri ve Tutum Ölçeğinin Dağılım Sonuçları	118
37	Başarı Testleri Ön Test Son Test Puan Dağılımı	120
38	Deney ve Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Durumu	121
39	Bilgilendirici Metin Deney ve Kontrol Grubu Başarı Testi Ortalamaları	123
40	Öyküleyici Metin Deney ve Kontrol Grubu Başarı Testi Ortalamaları	123
41	Şiir Metni Deney ve Kontrol Grubu Başarı Testi Ortalamaları	124
42	Metin Türleri Yönünden Deney ve Kontrol Grubu Başarı Testi Ortalamaları	125
43	Doğru Cevap Sayısı Artan ve Azalan Öğrenci Sayıları	126
44	Deney ve Kontrol Grubu Okuma Tutum Ölçeği Sonuçları	127
45	Deney ve Kontrol Grubu Okuma Tutum Ölçeği Sayıları	129
46	Akademik Başarının Okuduğunu Anlamaya Olan Etkisi	129
47	Deney Grubu Cinsiyet Değişkenine Göre Ön Test Son Test Sonuçları	130
48	Deney Grubu Cinsiyet Değişkenine Göre Son Test Sonuçları	131

49	Deney Grubu Aylık Gelir Değişkenine Göre Ön - Test Son Test Sonuçları	132
50	Deney Grubu Aylık Gelir Değişkenine Göre Son Test Sonuçları	133
51	Deney Grubu Gazete Değişkenine Göre Ön - Son Test Sonuçları	135
52	Deney Grubu Gazete Değişkenine Göre Son Test Sonuçları	136
53	Deney Grubu Aile Kitap Okuma Değişkenine Göre Ön - Son Test Sonuçları	137
54	Deney Grubu Aile Kitap Okuma Değişkenine Göre Son Test Sonuçları	138
55	Deney Grubu Kitap Okuma Sıklıkları Değişkenine Göre Son Test Sonuçları	139
56	Deney Grubu Baba Meslek Değişkenine Göre Ön - Son Test Sonuçları	141
57	Deney Grubu Baba Meslek Değişkenine Göre Son Test Sonuçları	142
58	Deney Grubu Anne Meslek Değişkenine Göre Ön - Son Test Sonuçları	143
59	Deney Grubu Anne Meslek Değişkenine Göre Son Test Sonuçları	144

60	Deney Grubu Baba Eğitim Değişkenine Göre Ön - Son Test Sonuçları	145
61	Deney Grubu Baba Eğitim Değişkenine Göre Son Test Sonuçları	146
62	Deney Grubu Baba Eğitim Değişkeni, Okuma Tutumları ve Başarı Testi İlişkisi	147
63	Deney Grubu Anne Eğitim Değişkenine Göre Ön - Son Test Sonuçları	148
64	Deney Grubu Anne Eğitim Değişkenine Göre Son Test Sonuçları	149
65	Deney Grubu Anne Eğitim Değişkeni, Okuma Tutumları ve Başarı Testi İlişkisi	150

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Okuduğunu Anlama Ön Test Sonuçları	86
2	Okuduğunu Anlama Son Test Sonuçları	122
3	Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Son Test Sonuçları	127
4	Okuma Tutumları Son Test Sonuçları	128



Kısaltmalar Listesi

TDK	: Türk Dil Kurumu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ÖMBT	: Öyküleyici Metin Başarı Testi
BMBT	: Bilgilendirici Metin Başarı Testi
ŞMBT	: Şiir Metni Başarı Testi
TEOG	: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
REBT	: Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi
OİÖMBT	: Okumak İstiyorum Öyküleyici Metin Başarı Testi
SÖMBT	: Sobacı Öyküleyici Metin Başarı Testi
MKÖBMBT	: Milli Kültürün Önemi Bilgilendirici Metin Başarı Testi
AVBMBT	: Aşık Veysel Bilgilendirici Metin Başarı Testi
AŞMBT	: Atatürk Şiir Metni Başarı Testi
OYTÖ	: Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği
ITEAMAN	: Itemand Test Analysis Program
SPSS	: Statistical Packagefor Social Sciencesfor
KR-20	: Kuder-Richardson 20
KKTC	: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
%	: Yüzde

Bölüm I: Giriş

“Çocuk doldurulacak bir kap değil,
tutuşturulacak bir ateştir.”

Jean Jack Rousseau

Araştırmanın bu bölümünde, yapılan çalışmanın nedenlerinin de içerisinde bulunduğu araştırmanın problem durumu, tanımları, önemi, amaçları, sınırlılıkları ve varsayımları yer almaktadır. Ayrıca konuyla ilgili daha önce yapılmış olan araştırmaların anlatıldığı “İlgili Araştırmalar” bölümüne yer verilmiştir.

Problem Durumu

Kendisi ve çevresiyle barışık, çalışkan, dürüst ve üretken insan yetiştirmek yüzyıllar boyunca toplumların en önemli meselesi olmuştur. Zira her yönden gelişmiş medeni bir toplum ancak eğitilmiş bireylerle meydana getirilebilir. Toplumların eğitim seviyesinin yüksekliği, o toplumu meydana getiren fertlerin yaşam standartlarının da yüksekliği manasına gelmektedir. Toplumlar için her türlü gelişim ve ilerlemenin, maddi ve manevi kazancın kaynağı olan eğitimin temelinde ise dil vardır. Ayrıca kültür aktarımının da önemli bir unsuru olan dil, millet olabilmenin de en büyük göstergesidir. Kültürel değerleri aktarmada temel unsur olan dilin doğru öğretilmesi, milli eğitim hedeflerine ulaşılmasını ve kültürün yeni nesillere aktarılmasını da sağlayacaktır (Özbay, 2003; Temizyürek, 2001).

Bunların yanında dil, insanlar arasındaki en önemli iletişim aracıdır. Duygular ve düşünceler dil yoluyla ifade edilip yine dil vasıtasıyla başkalarına aktarılabilir. Dil, bireylerin toplumun geneli tarafından kabul edilen sembol ve anlamlardan yararlanarak düşüncelerini başkalarına anlatmalarını sağlayan gelişmiş bir iletişim aracının adıdır (Aksan, 1998). İnsanların tamamı için düşünce aktarımını sağlayan ve kişisel anlatımın temel aracı olan dilin

(Chomsky, 2001), fertlerin eğitim seviyelerinin yükselmesinde de oldukça önemli bir yeri vardır.

İnsanlar için iletişimin en önemli vasıtası olan dil, öğrenme ve öğretme sürecinin de ön şartıdır. Okumayan, okuduklarını tam manasıyla anlamayan, duygu ve düşüncelerini düzenli bir şekilde ifade edip yazıya dökemeyen bireylerin eğitim hayatlarında başarılı olmaları çok zordur. Bundan dolayı başta ilk ve ortaokullar olmak üzere eğitimin hemen her kademesinde kişilere dil eğitimi verilmektedir. “Aile ve sosyal çevrede başlayan anlama ve anlatma becerilerinin sağlıklı gelişiminin sürdürülmesi başta okul, öğretmen ve program olmak üzere planlı bir eğitim sürecine ihtiyaç duyar” (Güzel, 2003, s.12). Kişiler ve toplumsal hayat için bu denli ehemmiyet arz eden dil eğitimine, milletlerin ve devletlerin gerekli hassasiyeti göstermesi çok mühimdir.

Dil eğitiminin öncelikli amacı, kişilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmektir. Eğitimle, insanlara hayat boyu pek çok beceri ve bilgi kazandırılmaya çalışılmaktadır. Fakat bu becerilerden bazıları, bireyler için daha çok önem arz edip ön plana çıkmaktadır. Kişiler için kazanılması öncelikli olan bu becerilerin başında temel dil becerileri gelmektedir. İlk ve ortaokullarda dil becerileri, öğrencilere Türkçe dersi içinde kazandırılmaya çalışılmaktadır (Güneş, 2007). Öğrencilerin karşılıklı iletişim halinde olmalarında, birçok yeni bilgiyi öğrenmelerinde dil eğitiminin önemli bir yeri vardır. Kişilerin çevreleriyle etkili iletişime geçebilmelerinde yeni öğrenmelerini sorgulamalarında, olaylara farklı açılardan bakabilmelerinde, dilin büyük katkısı vardır. Bunun için öğrencilerin; okuma, yazma, konuşma, dinleme gibi temel dil becerilerini istenilen düzeyde kazanmaları gerekmektedir. Her dil becerisi, öğrencilerin dil gelişimi sürecinde birbirini etkileyip tamamlamaktadır. Bu nedenle söz konusu dil becerilerinin öğretilmesi, bir bütün olarak ele alınmaktadır. Dil öğretiminin temel hedefi, öğrencilere dil becerilerini kazandırarak onların ömür boyu

gelişimini sağlamaktır (MEB, 2009). Dil becerilerinin bazıları eğitim öğretim sürecinde daha çok öne çıkmaktadır. Öne çıkan bu becerilerin başında “okuma” gelmektedir.

Okuma, bilgi kaynaklarına hızlı bir şekilde ulaşmayı sağlamakla birlikte insan zihninin gelişimine de büyük katkısı olan, önemli bir dil becerisidir. Önceleri basit bir mesajı algılayabilme olarak tanımlanan okuma, zamanla yeni düşünce ve öğrenmelere kaynaklık yapan bir dizi zihinsel faaliyetleri içeren olgu olarak kabul edilmeye başlanmıştır (Bamberger, 1990).

Medeniyetin gelişip ilerlemesinde yazının ortaya çıkışının çok önemli bir yeri vardır. Yazının icadı, ardından okumayı da getirmiştir. Yazı aracılığıyla kaydedilen bilgi ve düşünceler zamanla büyük bir bilgi birikimi oluşturmuştur. Matbaa ve internet gibi teknolojik imkânların artması eldeki basılı materyalin ve bilginin hızla çoğalmasını sağlamıştır. Bilgi kaynaklarının çeşitlenip artmasıyla birlikte okuma, günümüzün dünyasında eğlenceden çok bir zorunluluk hâline gelmiştir (Bayram, 2001).

Çağımızda okuma eylemi kişisel bir yetenek olmanın ötesine geçip, bireyler için olgunluk, toplumlar için de gelişmişlik göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Bundan dolayı dört dil becerisi içerisinde yer alan okumanın önemi ve gerekliliği geçmişten günümüze güncel bir konu olma özelliğini korumuştur. Yıllar boyu bilgi ve teknolojiye, bireysel ve toplumsal yaşamda çok hızlı değişimler yaşanmasına rağmen, okumaya duyulan ihtiyaç hiç değişmemiştir. Okuma, bilgiye ulaşmada ve metinlerdeki bilgilerin öğrenilmesinde önemli bir beceri olarak görülmüştür. Bu nedenle okuma becerisinin kazandırılması, eğitim sistemi için öncelikli ve önemli bir iş olmuştur. Birey birinci sınıfa başladığı andan itibaren okumayı ve yazmayı öğrenmekle meşgul olur. Öğrencinin bu süreçte, okuma yazmayı öğrenmesi ve bu konuda problem yaşamaması istenilir. Çünkü bireyin okuma gelişimi, başta eğitim olmak üzere yaşamın diğer alanlarını da etkiler. Okuma gelişimindeki bir eksiklik, bireyin mesleki ve sosyal alanlarda da başarısını ve yaşam boyu kişisel gelişimini olumsuz

etkileyebilir. Okuma becerisi gelişmeyenler, gerek akademik gerekse sosyal hayatta, kişilerle diyaloga geçmekte zorluk çekerler (Akyol, 2008). Kısaca okuma, bireyi yaşam boyu ilgilendiren bir beceri olarak kritik öneme sahiptir. Daha önce belirtildiği gibi okuma öğretimi diğer derslerin ve hayat boyu sürecek olan çalışmaların da temelini oluşturmaktadır. Öncelikli olarak kendi dilinde düzgün bir şekilde okuyup yazamayan bir kişinin derslerinde ve hayatın diğer alanlarında güçlükler yaşaması kaçınılmazdır (Güneyli, 2007).

Ülkemizdeki dil eğitimi, problemler sarmalı içerisinde yıllardır bocalayıp durmaktadır. İlkokuldan yükseköğrenime kadar geçen süre zarfında verilen okuma eğitiminde istenilen seviyelere bir türlü ulaşılamamıştır (Adalı, 1983; Kavcar, Ferhan ve Sever, 2003). Sadece okuma yazma üzerinde durulup diğer becerilerin yok sayılması, öğrencilerin pasif durumda oluşu, derslerde kullanılan kitapların çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına cevap veremeyişi, dil derslerinin ezbercilik anlayışıyla sürdürülmesi, okullardaki dil eğitiminin başlıca problemleri olarak gösterilebilir (Ergenç, 1994). Bu gibi nedenlerden dolayı dil eğitiminde kullanılacak olan yöntemlerin neler olması gerektiği, üzerinde en çok durulması gereken konudur. Özellikle klasik yöntem anlayışında değişiklikler yapılarak yeni yaklaşımların kullanılması gerekmektedir (Sever, 2011). İstenilen düzeyde bir dil eğitimi için dilbilim ve eğitim bilimleri verilerinden yararlanarak disiplinler arası bir yaklaşım sergilenmelidir. Öğrenme ve öğretme süreçlerinde son yıllarda öğrenciyi merkeze alan, öğrencinin öğretmenden daha fazla sorumluluk alıp sorgulayan ve düşünen durumunda olduğu anlayışlar kullanılmaya çalışılmaktadır. Bu nedenle çalışmada, öğrenciyi eğitimin merkezinde konumlandıran aktif öğrenme ele alınmıştır.

Araştırmada aktif öğrenme yaklaşımının dört temel dil becerisinden biri olan okuma becerisi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu çalışma, aktif öğrenme teknikleri aracılığıyla yapılan bir okuma eğitiminin okuduğunu anlamaya olan etkisini tespit etmenin amaçlandığı yarı deneysel bir çalışmadır.

Araştırmanın Amacı

Aktif öğrenme teknikleriyle yapılan bir okuma eğitiminin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini tespit etmenin amaçlandığı bu çalışmada, uygulama sırasında kullanılacak aktif öğrenme teknikleri seçilip bu tekniklere uygun etkinlikler hazırlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Aktif öğrenme teknikleri uygulamasının öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri üzerinde etkisi var mıdır?
2. Aktif öğrenme teknikleri uygulamasının;
 - a) Öyküleyici metin türü açısından okuduğunu anlamaya etkisi var mıdır?
 - b) Bilgilendirici metin türü açısından okuduğunu anlamaya etkisi var mıdır?
 - c) Şiirsel metin türü açısından okuduğunu anlamaya etkisi var mıdır?
3. Öğrencilerin, ön test ve son test sonuçlarına göre uygulama sonrasında okumaya karşı olan tutumlarında bir değişim var mıdır?
4. Öğrencilerin akademik başarılarının okuduğunu anlamaya etkisi var mıdır?
5. Aktif öğrenme teknikleri uygulama sonuçlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Aktif öğrenme teknikleri uygulaması sonuçlarında sosyo-ekonomik-kültürel duruma göre bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Aktif öğrenme tekniklerine gösterilen ilgi birçok ülkede, özellikle de gelişmiş ülkelerde, günden güne artmaktadır. Bu ülkelerde, aktif öğrenme tekniklerini uygulama ve geliştirme adına birçok proje üretilmektedir. Ayrıca aktif öğrenme alanındaki yayın sayıları da gün geçtikçe artmaktadır (Açıkgöz, 2014). Ülkemizde de bu alanda çalışmalar yapılmaktadır. Fakat bu çalışmaların okullarda uygulanıp hayata geçirilmesinde henüz istenilen düzeye ulaşamadığı görülmektedir (Koç, 2007). Oysa düşünen, sorgulayan, araştıran çevresiyle

etkili iletişime geçebilen, sosyal ilişkileri düzenli bireylerin yetiştirilmesinde aktif öğrenme tekniklerinin büyük katkısının olduğu yapılan araştırmalarda ortaya konmaktadır (Çelikcan, 2010).

Okuduğunu doğru ve düzgün anlayabilme, öğrencilerin diğer derslerdeki başarılarını da artırmaktadır. Bununla birlikte düzenli ve doğru bir okumanın, kişinin bireysel ve sosyal yaşamını, iş hayatını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Üzülerek söylemek gerekir ki ülkemizdeki üniversite öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri, birçok ülkedeki üniversite öğrencilerinden daha düşüktür (İpşiroğlu, 2002). Bu durum, ülkemizde okuduğunu anlama konusunun daha ciddi ve disiplinli ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle okuduğunu anlama sürecini olumlu etkileyen faktörlerin araştırıldığı çalışmalara daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Okuma, kişilerle birlikte toplumları da ilgilendirmektedir. Bugün sosyo-ekonomik yönden gelişmiş ülkelerde insanların okuma düzeyleri, geri kalmış ülke insanlarına göre çok ileri durumdadır. Gelişmemiş toplumlarda da birçok problemin altında okumamış bireylerin olduğu görülmektedir (Demirel, 2006). Bundan dolayı insanlar, yaşayabilmek için mutlaka okumak zorundadırlar (Manguel, 2003). Gelişmiş ve demokratik bir toplumun oluşabilmesinde kişilerin kararları çok önemlidir. Olay ve durumlar karşısında doğru tepkiyi verebilmek, okuyup eleştirel düşünebilmeye bağlıdır (Şahinel, 2007). Herhangi bir konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadan, düşünmeden çevrenin etkisinde kalarak karar verip harekete geçmek, toplumları geriye götürmektedir (Kuzgun, 2002). Toplumların her yönden gelişmesinde hayat boyu okuyan, öğrendiklerini sorgulayan, eleştirel düşünebilen bireylerin varlığı çok önemlidir. Bu yönüyle okullarda öncelikli olarak öğrencilere okuma becerisi kazandırılmalıdır.

Okuduğunu anlama becerisi gelişmiş çocukların okuma alışkanlığı kazanmaları da kolaylaşacaktır. Bunun için okuduğunu anlamayla ilgili çalışmaların ilk ve ortaokul düzeyinde yoğunlaştırılmasının okuma becerisinin kazanılmasına büyük katkı sağlaması beklenmektedir.

Farklı konu ve düzeylerde birçok öğrenme alanı üzerinde olumlu etkilerinin olduğu, yapılan araştırmalarla (Yıldız, 1998; Sucuoğlu, 2003; Ellez, 2004; Kılıç, 2006; Robison, 2006; Casem, 2006; Gabriele, 2007), ortaya konan aktif öğrenme tekniklerinin okuduğunu anlama üzerinde de olumlu etkilerinin olacağı beklenmektedir. Ayrıca ülkemizdeki Türkçe öğretimin en önemli problemlerinden biri olarak, öğrencilerin okuma isteklerinin ve alışkanlıklarının yetersiz olması gösterilebilir (Güneş, 2009). Bu çalışmanın bahsi geçen problemleri çözmede, eğitimcilere yeni fikirler sunup yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmadan elde edilecek olan sonuçların, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin artırılmasına da katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Balıkesir ili, Karesi ilçesi Çiğdem Batubey Ortaokulu 7/D ve 7/K sınıfindaki 68 öğrenci ile,
- 7. Sınıf okuma amaç ve kazanımlarıyla
- Aktif öğrenme içerisinde yer alan “Kartopu, Vızıltı, Hızlı Tur, Kart Eşleştirme, Kart Gösterme, Kum Saati, Drama, Empati Yapma, Dolaş Buluş Herkesle Konuş, Kese Kâğıdı” teknikleri ile
- Araştırmada kullanılan “okuduğunu anlama başarı testleri”, “okumaya yönelik tutum ölçeği”, “demografik değerlendirme formu” ile
- Araştırma yöntemlerinden yarı deneysel yöntemle
- 8 haftalık uygulama süresiyle sınırlandırılmıştır.

Varsayımlar

- Araştırmacı, deneysel çalışmanın gereklerine uygun davranmıştır.

- Araştırma sırasında, çalışma grupları araştırmacının isteği ve kontrolü dışında gelişen durumlardan aynı derecede etkilenmiştir.
- Öğrencilerin akademik başarı durumları, okul idaresi tarafından tutulan resmi kayıtlar olup öğrenci başarılarını yansıtmaktadır.
- Araştırma sürecinde kullanılan aktif öğrenme teknikleri ve hazırlanan etkinliklerin uygulanması gerçeği yansıtmaktadır.
- Araştırma süresince görüşleri alınan alan uzmanı kişilerin fikirlerinin yeterli olduğu düşünülmüştür.
- Çalışma gruplarındaki öğrencilerin, çalışma sırasında yapılan uygulamalarla ilgili iletişime geçip birbirlerini etkilemeyecekleri varsayılmıştır.
- Öğrenciler, veri toplama araçlarına vermiş oldukları cevaplarda gerçek düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Tanımlar

Dil: Bir toplumdaki ortak kural ve değerlerden faydalanarak duygu, düşünce ve hayallerin iletilmesine yarayan farklı özellikleri içerisinde barındıran ve sürekli gelişmekte olan bir araçtır (Aksan, 2000).

Ana dili: Kişilerin öncelikli olarak anne, baba ve kardeş gibi yakın aile çevresinden ve ilişki içersinde olduğu sosyal çevreden öğrendiği, zamanla bilinçaltına yerleşen ve ait olduğu toplumla arasındaki en güçlü bağı oluşturan dildir (Aksan, 2000).

Temel dil becerileri: Dilin istenilen seviyede kullanılmasını temin eden dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarının tamamına verilen ad.

Okuma: Yazılı bir metnin harflerini, sözcüklerini, cümlelerini tanıyarak bunların taşıdıkları manaları kavramaktır (Göğüş, 1978).

Okuduğunu anlama: Zihinsel faaliyetlerle fiziksel becerilerin beraber çalışması sonucu, yazılı sembollerden anlam çıkarma eylemidir (Demirel, 2006).

Aktif öğrenme: Öğrencilerin kendi öğrenmelerinde sorumluluk aldığı, öğrenme esnasında çeşitli düzenlemeler yaparak kendi kararlarını kendilerinin verdikleri ve farklı öğrenme anlayışlarıyla zihinsel yetilerini kullandıkları bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2014).

Geleneksel öğrenme anlayışı: Aktif öğrenme tekniklerinin kullanılmadığı daha çok öğretmen merkezli sürdürülen öğrenme öğretme etkinlikleridir.

Deney grubu: Türkçe dersindeki okuma eğitiminin aktif öğrenme teknikleriyle yapıldığı grup.

Kontrol grubu: Türkçe dersindeki okuma eğitiminin öğretmen kılavuz kitabındaki okuma alanı yönergeleri doğrultusunda yapıldığı grup.

Başarı testi: Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okudukları metinlerden anladıklarını ölçebilmek amacıyla oluşturulan soru ve cevaplardan oluşan testler.

Akademik başarı: Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okul derslerinden aldıkları başarı puanlarıdır.

İlgili araştırmalar

Aktif öğrenme teknikleri ile ilgili yapılan çalışmalar

Aktif öğrenme teknikleri, günümüzde birçok ülkenin eğitim öğretim faaliyetlerinde uygulanmaktadır. Aktif öğrenme tekniklerinin pek çok ülkede çeşitli konu alanlarında, her düzeyde ve farklı öğrenme ürünleri üzerindeki etkilerinin incelendiği çok sayıda araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Ülkemizde de son yıllarda aktif öğrenme konusunda yapılan araştırmaların çoğalmasında aktif öğrenmeye yönelik ilginin arttığını göstermektedir. Bu bölümde, aktif öğrenmeyle ilgili yurtiçindeki ve yurtdışındaki yayın ve araştırmalar sunulmaktadır.

Türkiye’de aktif öğrenmeyle ilgili ilk çalışmaların Ün (1987), tarafından yapılmış olduğu görülmektedir. Bu konuda ulaşılabilen ilk yayın, Ün (1987), tarafından yayınlanan “Öğrenmede İşbirliği mi Yarışma mı?” adlı makaledir. Ün (1987), yaptığı bu çalışmada işbirliğine dayalı öğrenme yaşantılarının özelliklerini ve bu öğrenme yaşantılarının etkilerini tartışmıştır. Çalışma sonunda, işbirlikli öğrenmenin ders başarısına ve çevreyle olan ilişkiye yönelik olumlu etkilerinin bulunduğunu tespit etmiştir.

Aşıroğlu (2014), yapmış olduğu doktora tez çalışmasında ilköğretim 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersinin aktif öğrenme teknikleri ile işlenmesinin öğrencilerin başarılarına etkisini incelemiştir. Aşıroğlu (2014), bu çalışmasında kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanmıştır. Deney grubunda fen ve teknoloji dersi aktif öğrenme temelli etkinliklerle yapılırken, kontrol grubunda fen ve teknoloji dersi, öğretmen kılavuz kitabındaki yönergeler doğrultusunda işlenmiştir. Çalışma 2012 – 2013 eğitim ve öğretim yılında Cemil Türker İlköğretim Okulu 5/A ve 5/B sınıflarında okuyan 39 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak, aktif öğrenme tekniklerinin uygulandığı deney grubunun problem çözme becerisi ve başarı testi son test puanlarının aritmetik ortalamasının, öğretmen kılavuz kitabındaki yönergelerin uygulandığı kontrol grubunun problem çözme becerisi ve başarı testi son test puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Eker (2014), yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında ortaokul 5. sınıf matematik dersi uzunluk ölçme, dörtgenler, çevre ve alan ünitesinin öğretiminde aktif öğrenme tekniklerinin kullanılmasının öğrenci başarısına ve tutumuna etkisini araştırmıştır. Çalışma, 2013-2014 eğitim öğretim yılında, İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde bulunan bir ortaokulda öğrenim gören toplam 42 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda, matematik dersleri aktif öğrenme teknikleri ile; kontrol grubunda ise öğretmen kılavuz kitabındaki yönergeler doğrultusunda işlenmiştir. Çalışma sonunda elde edilen veriler, başarı testleri ve tutum ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Sonuçta; aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin matematik dersi

başarısını artırmada ve matematik dersine olan tutumlarını olumlu yönde etkilemede daha etkili olduğu görülmüştür.

Işık (2014), yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında Resim-iş Öğretmenliği Bölümü sanat atölye derslerinde, aktif öğrenme tekniklerinin sanatsal öğrenmeye katkılarını ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma, nitel yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışma Resim-İş Öğretmenliği 2. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmada kavram ağı, altı şapkalı düşünme tekniği, yaratıcılık grubu ve işbirlikli öğrenme adlı aktif öğrenme teknikleri kullanılmıştır. Çalışma 6 haftalık uygulama ile sınırlandırılmıştır. Araştırma verileri, öğrencilerle yapılan odak grup görüşmeleri yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonunda; aktif öğrenme uygulamasının farklı fikirlerin ve yeni kavramların üretilmesinde, düşünce çeşitliliğinin artırmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güleç (2014), yapmış olduğu yüksek lisans çalışmasında, aktif öğrenme teknikleriyle oluşturulan ders ortamının öğrencilerin akademik başarısına etkisini incelemiştir. Araştırmada, yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma Afyon ili Çobanlar ilçesi Zafer Ortaokulu 8/A ve 8/C sınıflarında okuyan 40 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda, aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı düzeyde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma, ulaşılmış olduğu bu sonuçla birçok çalışmadan ayrılmaktadır.

Öztürk (2014), Türkiye genelinde 2012-2013 eğitim öğretim yılında gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında, ortaokul Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin aktif öğrenme tekniklerine karşı algılarını tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmada, genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, ülkemizde görev yapan fen ve teknoloji öğretmenlerinin tamamı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Türkiye İstatistik Kurumu Düzey 1 seviyesinde bulunan 12 bölgede görev yapan 430 ortaokul fen ve teknoloji öğretmeni

oluşturmaktadır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacının kendisinin geliştirip uyguladığı "Aktif Öğrenmeye İlişkin Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Yapılan çalışma sonunda; araştırmaya katılan öğretmenlerin aktif öğrenmeye yönelik algılarının cinsiyet, görev yaptıkları şehir ve çalışma yılları değişkenlerine göre anlamlı bir değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan ortaokul fen ve teknoloji öğretmenlerinin aktif öğrenmeye ilişkin algılarının yaş, görev yaptıkları bölge ve mezuniyet dereceleri değişkenlerine göre anlamlı bir değişiklik göstermediği, tespit edilmiştir

Çınar (2013), yaptığı araştırmada, din dersi öğretmenlerinin aktif öğrenme tekniklerine yönelik bakış açılarını belirleyip değerlendirilmeyi amaçlamıştır. Çalışma, 2011-2012 eğitim öğretim yılı 2. döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırma Isparta il ve ilçelerinde çalışan din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmadaki veriler, öğretmenlerin aktif öğrenme hakkındaki bilgilerini, aktif öğrenme tekniklerini derslerinde uygulama düzeylerini, uygulama esnasında karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik üretmiş oldukları çözümleri tespit etmeye yönelik sorular yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonunda, çalışmaya katılan öğretmenlerin aktif öğrenmeye karşı yaklaşımlarının olumlu olduğu; fakat öğretmenlerin aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini ders sürecinde çok fazla kullanamadıkları, uygulamaya çalışanların da farklı sorunlarla karşılaştıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Ayyıldız (2012), yapmış olduğu çalışmada, kimyasal reaksiyonlar ve enerji ünitesine yönelik dünya literatüründe belirlenmiş kavramlarla ilgili aktif öğrenme tekniklerinden yararlanarak öğrenci ve öğretmenler için yeni bir materyal geliştirmeye çalışmıştır. Geliştirilen bu materyalin İzmir ilindeki bir lisede uygulamaları gerçekleştirilerek değerlendirilmiştir. Yarı deneysel deseninin kullanıldığı çalışma kapsamında, rastgele örneklem yöntemiyle kontrol ve deney grupları belirlenmiştir. Deney grubunda yapılandırıcılığa dayalı aktif öğrenme tekniği, kontrol grubunda ise mevcut kimya öğretim

programını aynı öğretmen tarafından ve yıllık planda öngörülen sürelerde uygulanmıştır. Sonuç olarak akademik başarı, bilgilerin kalıcılığı, kendi kendine öğrenme becerileri yönünden deney grubunda kontrol grubuna oranla anlamlı düzeyde artışlar tespit edilmiştir.

Öğünç (2012), tarafından ortaya konan bu tez çalışmasında, aktif öğrenme teknikleriyle hazırlanan reaksiyon hızları ve kimyasal denge ünitesine ilişkin materyalin 11. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına olan etkileri araştırılmaya çalışılmıştır. Araştırma İzmir Özel Türk Kolejinde 11. sınıfta eğitim öğretim gören 2 sınıfta gerçekleştirilmiştir. Konunun öğretimi, deney grubu öğrencilerine aktif öğrenme teknikleri yoluyla gerçekleştirilirken kontrol grubu öğrencilerinde ise öğretmen kılavuz kitap yönergeleri doğrultusunda hazırlanan etkinliklerle gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda, tüm uygulama süreci ve sonuçlar dikkate alındığında, aktif öğrenme etkinliklerini içeren materyalin; öğrencilerin ders başarılarına ve kimya dersine yönelik tutumlarına daha olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir.

Camci (2012), çalışmasında aktif öğrenmeye dayalı eğitim ve öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 8. sınıf öğrencilerinden seçilen 20'şer kişilik 2 sınıf oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, ders başarısı yönünden deney grubu lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Deney grubundaki bazı öğrenciler aktif öğrenme tekniklerinin matematiğe karşı olumsuz tutumlarını değiştirdiğini belirtmişlerdir. Uygulama öncesinde matematiği sevmediklerini söyleyen öğrenciler matematik derslerinin aktif öğrenme teknikleriyle işlenmesi durumunda sevebileceklerini belirtmişlerdir.

Akbulut (2012), yapmış olduğu çalışmada, cebir konusunda aktif öğrenme teknikleri kullanımının 6. sınıf öğrencilerinin başarılarına ve öğrenmelerinin kalıcılığına olan etkisini incelemiştir. Çalışma, 2010-2011 yılında, Kayseri il merkezinde 6. sınıfta okuyan 70

ilköğretim öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Deneysel desenle yapılan çalışmada deney grubu öğrencilerine dersler aktif öğrenme teknikleriyle kontrol grubuna ise öğretmen kılavuz kitabı yönergeleriyle anlatılmıştır. Matematik başarı testi ve kalıcılık testi araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; aktif öğrenme yaklaşımının öğrencilerin matematik başarısını artırmada ve öğrenmede kalıcılık sağlamada daha olumlu sonuçlar verdiği görülmüştür.

Boztaş (2012), yapmış olduğu araştırmada, üçgenler konusunun öğretiminde aktif öğrenmenin başarı ve kalıcılık üzerindeki etkisini incelemiştir. Deneysel bir çalışma olan araştırma 2011-2012 eğitim öğretim döneminde, Ankara ili Etimesgut ilçesindeki bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 8. sınıfta eğitim öğretim gören toplam 68 öğrenci katılmıştır. Araştırma, rastgele belirlenen iki sınıfta yapılmıştır. Yapılan araştırmada veriler başarı testleri aracılığıyla toplanmıştır. Sonuç olarak aktif öğrenme teknikleriyle yapılan matematik öğretiminin, öğrencilerin başarısını artırmada ve kalıcılıkta geleneksel anlayıştan daha olumlu sonuçlar verdiği görülmüştür.

Aksu (2010), çalışmasında aktif öğrenme teknikleri aracılığıyla öğrencilerin ortaöğretim kimya dersi mol konusundaki yanılgılarının ortadan kaldırılıp kaldırılamadığını ölçmeye çalışmıştır. Verilerin başarı testleri yoluyla toplandığı çalışma sonunda, aktif öğrenme yönteminin kullanıldığı sınıf öğrencilerinin, geleneksel öğretim yöntemi kullanılan sınıf öğrencilerine göre mol kavramlarını öğrenmede daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin, kimya dersi ve bu dersin işlenişleriyle ilgili olumlu tutum sergiledikleri tespit edilmiştir.

Aydede (2009), yapmış olduğu çalışmasında, aktif öğrenme uygulamalarının fen ve teknoloji dersine yönelik öz yeterlilik inançlarına, kendi kendine öğrenme ve eleştirel düşünme becerilerine olan etkisini incelemiştir. Deneysel desen kullanılarak yapılan

araştırma, 2008-2009 öğretim yılında İzmir ili Buca ilçesinde 8. sınıfta okuyan 64 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, bir deney bir de kontrol grubuna yer verilmiştir. 10 hafta süren uygulamada deney grubundaki öğrenciler derslerini aktif öğrenme teknikleriyle işlemiştir. Kontrol grubundaki öğrenciler ise klasik yöntemlerle derslerine devam etmişlerdir. Araştırma sonucunda, kendi kendine öğrenme becerileri ve eleştirel düşünme becerileri yönünden deney grubu lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Akşit (2008), araştırmasında coğrafya dersinin iklimler ünitesinde, aktif öğrenme teknikleri ile düz anlatım tekniklerinin uygulandığı öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarındaki farklılıkları tespit etmeye çalışmıştır. Bu çalışmada deney grubunda aktif öğrenme teknikleri, kontrol grubunda ise klasik öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma verileri, başarı testi ve tutum ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonunda, aktif öğrenme yöntemlerinin coğrafya başarısını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat öğrencilerin coğrafya dersine karşı tutumları bakımından gruplar arasında önemli fark olmadığı görülmüştür.

Süzen'in (2007), gerçekleştirmiş olduğu çalışmasının amacı, aktif öğrenme yöntemlerinin fen ve teknoloji öğretimindeki etkisini ortaya koymaktır. Çalışma, biri deney ve biri de kontrol grubu olmak üzere iki sınıfta gerçekleştirilmiştir. Çalışma süresince fen ve teknoloji dersi, deney grubu olan sınıfta aktif öğrenme teknikleriyle, kontrol grubu sınıfında ise geleneksel yöntemlerle işlenmiştir. Çalışma sonunda ulaşılan veriler SPSS programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Veri analizi sonucunda aktif öğrenme yöntemleriyle tasarlanmış fen ve teknoloji dersinin, öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür.

Saday'ın (2007), yaptığı çalışmada, aktif öğrenme destekli İngilizce öğretim yöntemi ile öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma,

Diyarbakır ilindeki Şehit Namık Tümer İlköğretim Okulu'nda, 2005-2006 eğitim öğretim yılında, 8. sınıfta eğitim öğretim görmekte olan, 44 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubu olan sınıfta dersler aktif öğrenme teknikleriyle, kontrol grubunda ise dersler öğretmen merkezli yöntemle yapılmıştır. Uygulamadan önce ve sonra ölçüm yapılarak iki yöntemin etkililiği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin İngilizce konuşma becerisini geliştirmede, öğretmen merkezli yöntemlere göre daha etkili olduğu ortaya tespit edilmiştir.

Açıkgöz (2006), yapmış olduğu aktif öğrenme uygulamaları adlı çalışmasında aktif öğrenme uygulamalarında öğretmen ve öğrencinin rollerini ele alıp aktif öğrenme tekniklerine niçin ihtiyaç duyulduğunu araştırmıştır. Öğrenme sırasında pozitif duygu, düşünce ve algıların ehemmiyeti ve bunların nasıl geliştirilebileceği ele alınmıştır. Ayrıca çalışmada, aktif öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin öğrenme kapasitelerini artırmadaki etkisi incelenmiştir.

Aydede (2006), tarafından yapılan çalışmada, aktif öğrenme teknikleriyle düzenlenen fen bilgisi dersinin 6. sınıf öğrencilerinde ders başarısına, tutuma ve kalıcılığa olan etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Toplam 12 hafta süren çalışma biri deney biri de kontrol gurubunda yer alan 66 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Fen bilgisi dersleri deney grubunda aktif öğrenme teknikleriyle kontrol grubunda ise öğretmen merkezli yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda, ön test sonuçlarıyla son test sonuçları arasında büyük fark olmasa da deney grubu lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarında ve kalıcılık puanlarında aktif öğrenme yöntemlerinin daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çizmeçi (2006), tarafından yapılan çalışmada, aktif öğrenme teknikleriyle müzik öğretiminin, müzik bilgilerinin öğrenilmesine ve müzik dersine ilişkin tutuma olan etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Çalışma, 6. sınıfta okuyan deney ve kontrol gruplarından oluşan iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda aktif öğrenme teknikleriyle müzik

öğretimi, kontrol gurubunda ise geleneksel yaklaşımla müzik öğretimi yapılmıştır. Araştırma sonunda, aktif öğrenme tekniklerinin, müzik konularının öğrenilmesi, müziksel işitme becerilerinin geliştirilmesi, müzik dersine yönelik olumlu tutum oluşturulması konularında geleneksel yöntemden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üzümcü (2006), sosyal bilgiler dersinde aktif öğrenme tekniklerinin harita okuma becerisi kazandırmadaki etkililiğini araştırmıştır. Çalışmaya 6. sınıfta okuyan toplam 40 öğrenci katılmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmada nitel veriler öğrenci görüşmeleriyle nicel veriler de başarı testi yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonunda aktif öğrenme tekniklerinin uygulandığı deney grubunun başarı ortalamasının kontrol grubundan yukarıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ciritli (2006), yapmış olduğu çalışmada, ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğretmenlerinin aktif öğrenme tekniklerini algılama ve derslerde uygulama derecelerini incelemiştir. Yapılan çalışmada, nitel araştırma türlerinden gözlem ve görüşme uygulanmıştır. Araştırmaya 2005-2006 eğitim öğretim yılında, Konya il merkezinde bulunan 3 okulda çalışan 20 öğretmen katılmıştır. Öncelikli olarak öğretmenlerle görüşülmüş ardından öğretmenlerin dersleri gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda; 4 ve 5. sınıf öğretmenlerinin aktif öğrenme teknikleri hakkında bilgi sahibi oldukları ve bu teknikleri ders esnasında kullanmaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Ancak öğretmenlerin, aktif öğrenme yöntemini uygulama durumları yönüyle başarısız oldukları, ders esnasında geleneksel öğretim yöntemiyle ders yaptıkları görülmüştür.

Gökdağ (2004), tarafından yapılan bu araştırmada, işbirlikli öğrenme yöntemiyle gerçekleştirilen sosyal bilgiler dersiyle akademik başarı ve cinsiyet arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Deneysel yöntemle bir ilköğretim kurumunda yapılan çalışmada sosyal bilgiler dersi, deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemiyle işlenirken kontrol grubunda ise geleneksel yöntemlerle işlenmiştir. Araştırma sonunda, işbirlikli öğrenme yöntemlerinin

öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarısını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonunda, cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

Açıkgöz, Sucuoğlu ve Gökdağ (1999), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin etkin öğrenme tekniklerini uygulamada karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara çözüm üretebilme yollarını araştırmışlardır. Çalışma, özel bir ilköğretim okulunda çalışan 12 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri, öğretmenlerle yapılan görüşmelerin teybe kaydedilmesiyle elde edilmiştir. Denekler 20 saat süren “Temel Eğitim Öğrenme Programı’na katılmışlardır. Araştırmanın sonunda; öğrencilerin aktif öğrenme yöntemlerine karşı yeterli düzeyde hazır olmamaları, öğretmenlerin müfredattaki konuları yetiştirememe kaygıları ve etkin öğrenme sürecinin uzun olması gibi sorunlar tespit edilmiştir. Bu sorunlara çözüm olarak öğretmenlerin işbirliği içerisinde olmaları, konuyla ilgili kurslara devam etmeleri, aktif öğrenme ile ilgili yayınları takip etmeleri tavsiye edilmiştir.

Açıkgöz (1997), “Aktif Öğrenme İçin İşbirlikli Öğrenme” adlı bildirisinde aktif öğrenmeyi hayata geçirmede işbirlikli öğrenme tekniklerinin kullanılabilirliğini tartışmıştır. Araştırmacı bildirisinde işbirlikli öğrenmenin, öğrencilerin sosyal ilişkiler yoluyla etkileşimde bulunmalarına, bağımsız çalışmalarına, motivasyon durumlarına olumlu katkı sağladığını belirtmiştir.

Aktif öğrenme teknikleri ile ilgili Türkçe eğitimi alanında yapılan çalışmalar

Yıldız (2015), tarafından yapılan çalışmada aktif öğrenme tekniklerinin 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine olan etkisi araştırılmıştır. Çalışma 2014-2015 eğitim öğretim yılında 6. sınıfta eğitim öğretim görmekte olan 78 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma iki sınıfa gerçekleştirilmiştir. Bu sınıflardan biri deney grubu diğeri de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerine 6 hafta boyunca aktif öğrenme teknikleriyle yazma eğitimi verilmiştir. Karma yöntemin kullanıldığı bu çalışmada nicel veriler SPSS 20.00 programıyla nitel veriler de içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda

aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca aktif öğrenme teknikleri uygulamasının akademik başarı ve cinsiyet açısından da anlamlı farklılıklar oluşturduğu tespit edilmiştir.

Maden (2013), tarafından yapılan çalışmada, aktif öğrenme tekniklerinin 6. sınıf öğrencilerinin imla ve noktalama konusunu öğrenme başarılarına olan etkisi araştırılmıştır. Erzurum'un Oltu ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulunun 6. sınıfında okuyan 52 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmaya katılan sınıfların bir tanesi deney bir tanesi de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda, dersler aktif öğrenme teknikleri (istasyon, kart gösterme ve sandviç) ile; kontrol grubunda ise dersler öğretmen kılavuz kitabı yönergeleri doğrultusunda yapılmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazım ve noktalama kuralları başarı durumları ve Türkçe dersine karşı tutumları açısından ön test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ancak son testte istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, aktif öğrenme tekniklerinin yazım ve noktalama kuralları öğretimini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Güney (2011), yapmış olduğu doktora çalışmasında kelime türleri ve fiilimsiler konusunun öğretiminde aktif öğrenme yöntemlerinin başarıya, öğrenci tutumuna ve kalıcılığa etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Ordu ili Perşembe ilçesindeki Gazi İlköğretim Okulu 8/A ve 8/B ve sınıflarında 2010-2011 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilen bu araştırma deneysel bir çalışmadır. Araştırma sonucunda, aktif öğrenme tekniklerinin kullanıldığı deney grubunun, akademik başarı, tutum ve kalıcılık yönünden öğretmen kılavuz kitabındaki yönergeler doğrultusunda ders yapılan kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Deneysel çalışma sonrasında akademik başarı ve tutum puanları yönünden deney grubu lehine anlamlı farklılık oluşmuştur. Bununla birlikte, kalıcılık puanları bakımından da

deney grubu kontrol grubuna göre daha öndedir. Bu sonuçlar doğrultusunda, aktif öğrenme tekniklerinin bazı dil bilgisi konularının öğretiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sallabaş (2011), yapmış olduğu doktora çalışmasında, aktif öğrenme tekniklerinin ilköğretim öğrencilerinin konuşma becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma, 2009-2010 eğitim öğretim yılında Ankara ili Keçiören ilçesinde bulunan Dumlupınar İlköğretim ve Orhan Gazi İlköğretim okullarında gerçekleştirilmiştir. Yansız atama yoluyla Dumlupınar İlköğretim Okulu 6.sınıf öğrencileri deney, Orhan Gazi İlköğretim Okulu öğrencileri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Uygulama deney grubundaki öğrencilere aktif öğrenme yöntem ve teknikleriyle yapılırken, kontrol grubunda öğretmen kılavuz kitabı yönergeleri doğrultusunda yapılmıştır. Uygulama süreci 12 hafta devam etmiştir. Araştırma sonucunda, aktif öğrenme teknikleriyle ders yapılan deney grubundaki öğrencilerin konuşma puanlarının, öğretmen kılavuz kitabındaki yönergelere göre dersin işlendiği kontrol grubu sınıfındaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. 12 haftalık deneysel süreç sonunda farklı değişkenlerin, öğrencilerin konuşma puanları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, aktif öğrenme yönteminin ilköğretim öğrencilerinin konuşma becerisini geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Aytan (2011), yapmış olduğu doktora çalışmasında 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini, aktif öğrenme tekniklerini kullanarak geliştirmeyi ve bu tekniklerin öğrencilerin Türkçe derslerine yönelik tutumları üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma Trabzon Akçaabat Darıca İlköğretim Okulu'nun 6. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin dinlemeye yönelik düzeylerini belirlemek için öyküleyici ve bilgilendirici dört metin uzman görüşleri sonucunda seçilmiş ve bu metinlerden yola çıkarak dinlediğini anlamaya yönelik test soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan dinlediğini anlama başarı testleri, deney ve kontrol gruplarına ön test olarak uygulanmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin aktif öğrenme tekniklerine yönelik görüşlerine dair veriler yarı yapılandırılmış

görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. 6. sınıflardan bir şube deney, bir şube de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma grupları, rastgele (random) yöntem kullanılarak seçilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere 10 hafta boyunca aktif öğrenme teknikleriyle dinleme eğitimi verilirken, kontrol grubuna ise öğretmen kılavuz kitabındaki dinleme alanı yönergeleri doğrultusunda dinleme eğitimi verilmiştir. 10 Hafta sonunda öğrencilere, hazırlanan dinlediğini anlama başarı testleri son test olarak uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda aktif öğrenme tekniklerinin, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan yapılan görüşmelerde deney grubundaki öğrenciler, aktif öğrenme tekniklerinin anlama, kavrama, sınıf içi etkileşim ve Türkçe dersine yönelik tutum üzerinde olumlu etkiler meydana getirdiğini dile getirmişlerdir.

Koç (2007), yapmış olduğu doktora çalışmasında, aktif öğrenmenin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve sınıf içi etkileşim üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Deneysel yöntemle gerçekleştirilen araştırma, 2006-2007 öğretim yılının 2. döneminde 8. sınıfta eğitim gören 2 sınıfta yürütülmüştür. Deney grubundaki öğrencilerle dersler aktif öğrenme teknikleriyle işlenirken, kontrol grubunda dersler geleneksel öğretim yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri okuduğunu anlama başarı testi, eleştirel düşünme kompozisyon testi ve ses kayıtları ile toplanmıştır. 13 hafta süren uygulama sonrasında yapılan son testler sonucunda, aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ve eleştirel düşünme becerileri üzerinde daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Güneyli (2007), doktora çalışmasında anadili eğitiminde etkin öğrenme tekniklerinin etkililik düzeyini araştırmıştır. Çalışma, 2005-2006 öğretim yılının bahar döneminde KKTC'de Şehit Tuncer İlköğretim Okulu ve Geçit Kale İlköğretim Okulu 5. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. 14 hafta süren araştırma, deneysel yöntemle yapılmıştır. Çalışma sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri değerlendirilmiştir. Deney grubunda dersler etkin öğrenme yöntemleriyle gerçekleştirilirken kontrol grubunda

dersler geleneksel öğretim yöntemleriyle işlenmiştir. Araştırma verileri, başarı testleri ve tutum ölçekleri aracılığıyla toplanmıştır. Etkin öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı deney grubunun akademik başarı düzeyleri geleneksel yöntemin kullanıldığı grubun başarı düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Sonuç olarak etkin öğrenme yöntemlerinin geleneksel yaklaşıma oranla öğrencilerin öğrenme başarı düzeylerini artırmada daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Güneşli (2007), tutum ölçeği uygulaması sonucunda deney grubunun tutum puan ortalamasının 9.15, kontrol grubunun tutum puan ortalamasının da 1.15 olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuçlara göre; öğrencilere okumaya yönelik olumlu tutum kazandırmada, etkin öğrenmenin geleneksel yöntemden daha etkili olduğu belirtilmiştir.

Bolat (2004), yapmış olduğu yüksek lisans çalışmasında, aktif öğrenme tekniklerinin dil bilgisi öğretimi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Yazım ve noktalama kuralları ile söz dizimi konularını ele aldığı çalışmasını 6. sınıfta eğitim öğretim gören 56 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. 8 haftalık uygulama sürecinde işbirlikli öğrenme, kavram ağı, kartopu adlı aktif öğrenme teknikleri kullanılmıştır. Deneysel bir araştırma olan çalışmada, ön ve son testte öğrencilere 27 maddelik çoktan seçmeli sorular sorulmuştur. Son test sonuçları incelendiğinde öğrencilerin başarı düzeylerinin arttığı görülmüştür. Araştırma, dil bilgisi öğretiminde aktif öğrenme tekniklerinin başarısını ortaya koyması yönüyle önemli bir çalışmadır. Bolat (2004), yapmış olduğu çalışmayla, dil bilgisi öğretiminde yeni, farklı yöntemlerin, çağdaş yaklaşımların kullanılabilceğini göstermiştir. Aktif öğrenme yöntemleri ile ilgili Türkçe alanında yapılan ilk çalışmalardan olması yönüyle de önemlidir.

Oruçoğlu (2004), yapmış olduğu yüksek lisans çalışmasında, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine fiillerin öğretilmesinde aktif öğrenme tekniklerinin etkililiğini araştırmıştır. 7. sınıfta okuyan 30 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen deneysel çalışmada fiiller konusu ele alınmıştır. İşbirlikli öğrenme, tereyağı-ekmek, phillips 66 gibi aktif öğrenme teknikleri ile fiiller konusu öğrencilere öğretilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonunda, aktif öğrenme

tekniklerinin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Araştırma sonunda ortaya çıkan bu sonuç, genellikle sıkıcı olduğu söylenen dil bilgisi konularının doğru yöntem ve tekniklerle başarılı bir şekilde öğretilbildiğini göstermiştir.

Aktif öğrenme teknikleri ile ilgili Türkiye dışında yapılan çalışmalar

Mesquita, vd. (2015), tarafından yapılan çalışmada aktif öğrenme tekniklerinin eczacılık bölümündeki öğrencilerin ilaç yapabilme, hasta danışmanlığı ve genişletilmiş hasta bakım sorumlulukları gibi eczacılık (farmasötik) eğitimi konulardaki başarı durumlarına olan etkisi araştırılmıştır. Çalışma 2014 eğitim yılının ilk döneminde Brezilya'daki Sergipe Federal Üniversitesi'nde eğitim gören 33 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla öğrencilerin eleştirel düşünebilme becerilerini geliştirebilmek için aktif öğrenme uygulamaları için uygun sınıf ortamları hazırlanmıştır. Öğrencilerin uygulama öncesindeki durumlarını tespit amacıyla ön test olarak başarı testi yapılmıştır. Daha sonra öğrencilere eczacılık eğitimi aktif öğrenme teknikleriyle verilmiştir. Aktif öğrenme uygulaması sonrasında öğrencilerin eczacılık uygulaması yeterliliklerini ölçmek için bir son testi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerin aktif öğrenme uygulaması hakkındaki düşünceleri toplanmıştır. Sonuç olarak; öğrencilerin aktif öğrenme uygulamasıyla ilgili olumlu fikirler belirttiği ve eczacılık yeterliliklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir iyileşme olduğu saptanmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak aktif öğrenme tekniklerinin eczacılıkla ilgili bilgi ve becerilerin öğrenilmesini kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Jerome ve Henk (2011), tarafından yapılan çalışmada aktif öğrenme sınıflarında duruma bağlı ilgiyi artırmada öğretmenlerin rolü araştırılmıştır. Çalışma mesleki okulda eğitim ve öğretim görmekte olan 498 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma sosyal öğretmen, alanında uzman öğretmen ve bilişsel tutarlı öğretmen olmak üzere üç farklı öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler farklı özelliklere sahip öğretmenlerle farklı zamanlarda ders yapmışlardır. Araştırmada bu farklı özelliklerdeki öğretmenlerin aktif

öğrenme sınıflarındaki öğrencilerin ilgilerini ne kadar artırdığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma sonunda aktif öğrenme sınıflarında eğitim gören öğrencilerin duruma bağlı ilgilerinin anlamlı bir şekilde artış gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca bilişsel tutarlı özelliğe sahip öğretmenin öğrencilerin ilgilerini artırmada diğer öğretmenlere göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Keith ve George (2009), tarafından yapılan çalışmada bilgisayar tabanlı sınıflarda aktif öğrenme stratejileri uygulamasının problemleri ve öğrenci başarısına olan katkısı ele alınmıştır. Çalışma elektrik mühendisliği bölümünde eğitim öğretim gören 250 öğrenciyle 10 farklı derste gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere öncelikli olarak mühendislikle ilgili materyaller sözlü olarak tanıtılmış ardından da bu materyaller kısa film ve fotoğraflarla desteklenmiştir. Daha sonra da öğrencilere bu konularla alakalı araştırma ödevleri verilmiştir. Böylece öğrenciler pasif alıcılıktan kurtarılıp aktif araştırmacı durumuna getirilmiştir. Çalışma sonunda aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin başarı durumlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca aktif öğrenme uygulamalarının en önemli problemlerinden biri olarak öğretmen ve öğrencilerin bu konuda yeterli bilgiye ve isteğe sahip olmaması gösterilmiştir.

Syh ve Jong (2007), tarafından gerçekleştirilen çalışmada, işbirlikli öğrenme yöntemiyle konuşma ve yazma etkinliği yapılmasının fen bilimleri dersini yapılandırmalarına olan etkisi incelenmiştir. Araştırmada işbirlikli konuşma ve yazma etkinliklerinin öğrencilerin bilgilerini yapılandırmalarını nasıl etkilediği sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırma, Tayvan Üniversitesi'nde fen bilimleri öğretmen adayları için tasarlanmış olan bir fizik kursunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya fizik, kimya ve yerbilimleri gibi farklı bölümlerden, 11'i kız 19 öğrenci katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin çoğunluğu geleneksel fen öğretimine göre işbirlikli öğretme-öğrenme süreçlerini daha zengin, ilginç ve üstün bulmuşlardır. Çok az sayıda öğrenci de işbirlikli yaklaşımı olumsuz olarak değerlendirmiştir. İşbirlikli eğitimin uygulandığı gruplardaki etkinlikler öğrencilerin bilgileri

kendilerinin yapılandırmalarını teşvik etmektedir. İşbirlikli konuşma ve yazma etkinlikleri öğrencilerin fen bilimleri kavramlarını anlamalarını kolaylaştırıp açıklamalarını olumlu yönde etkilemiştir. Çalışma sonunda araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme sürecine karşı tutumları pasiften aktif tutuma dönüşmüştür.

Penningroth, Despain ve Gray (2007), tarafından yapılan çalışmada, psikoloji kursunda aktif öğrenme teknikleri kullanımının eleştirel düşünmenin gelişimine olan etkisi incelenmiştir. Araştırmacılar, eleştirel düşünmeyi geliştirmek amacıyla araştırma için birinci sınıf düzeyinde bir psikoloji kursu tasarlamışlardır. Bu çalışmada aktif öğrenme tekniklerinin etkililiğini değerlendirmek için ön test son test kontrol gruplu deney desen kullanılmıştır. Deney grubu sınıfında aktif öğrenme teknikleri ile ders uygulaması yapılırken kontrol grubundaki öğrencilere geleneksel yöntemlerle ders anlatılmıştır. Psikoloji kursu sonunda deney grubundaki öğrenciler, kontrol grubundaki öğrencilere göre psikolojik eleştirel düşünmede daha büyük gelişme göstermişlerdir. Bu yönüyle çalışmada kullanılan teknikler eleştirel düşünmeyi geliştirmesi yönüyle eğitimcilere önerilmiştir.

Struyven, Dochg, Janssens ve Gielen (2006), yapmış oldukları çalışmada, eğitim çevresinin öğrencilerin öğrenmeye yönelik bakış açılarına olan etkilerini incelemişlerdir. Araştırma amacına yönelik olarak geleneksel eğitimle yapılan eğitimle aktif öğrenme teknikleriyle gerçekleştirilen eğitim karşılaştırılmıştır. Ön test son test kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılan bu araştırmada veriler, öğrenmeye karşı yaklaşımlar ölçeğinin toplam 790 öğrenciye uygulanması ile toplanmıştır. Araştırma öncesinde öğrencilerin yaklaşımları aynıyken, uygulamanın sonunda geleneksel eğitime dayalı öğrenme öğretme çevresi ile öğrenciyi aktifleştiren öğrenme öğretme çevresi arasında aktif öğrenme lehine açık bir fark bulunmuştur.

Robison (2006), gerçekleştirmiş olduğu çalışmada, öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin incelenmesi amacıyla öğrenci sayısı yüksek olan bir biyolojiye giriş sınıfını

ele almıştır. Bu tür kalabalık sınıflarda çoğu zaman geleneksel öğrenme yöntemleri kullanılmaktadır. Brigham Young Üniversitesinde eğitim gören, 263 öğrenci, problem çözme, eşli tartışma, diyagramlar oluşturma gibi çeşitli aktif öğrenme etkinliklerine katılmışlardır. Ayrıca öğrencilere ders dışında, haftanın öğrenmelerini bir başka öğrenciye öğretme, ders kitabından okuma yapıp problem çözme gibi görevler verilmiştir. Öğrencilere performansları hakkında düzenli dönüt sağlamak amacıyla haftalık öz derecelendirmeli testler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, çoğu öğrencinin öğrenme yaklaşımlarına bakışlarının ve öğrencilerin öğrenmelerini kontrol edebilme becerilerinin olumlu manada değişip geliştiği görülmüştür.

Casem (2006), yapmış olduğu çalışmada, aktif öğrenme yöntemlerinin uygulandığı bir üniversite kursunda, değerlendirme sıklığının öğrencilerin öğrenmelerini nasıl etkilediğini incelemiştir. Öğrencilerin güz ve bahar dönemlerindeki başarı durumları karşılaştırılmıştır. Güz dönemi boyunca öğrenciler, kısa aralıklarla sık sık değerlendirilmişlerdir. Güz dönem süresince deney grubu sınıfında dokuz defa anlama sınavı ve bir final kompozisyon testi uygulanmıştır. Bahar döneminde ise sınıfta uzun aralıklarla geleneksel değerlendirme yapılmıştır. Araştırma sonunda, yüksek sıklıkta değerlendirme yapılan sınıfın performans ortalamasının diğer sınıfa göre daha iyi olduğu görülmüştür. Finalde uygulanan kompozisyon testindeki öğrenci başarısı, yüksek sıklıktaki değerlendirme yapılan sınıfın lehinedir ve fark anlamlı düzeydedir. Sınıflar içinde öğrenci performansları karşılaştırıldığında, öğrencilerin kelimesi kelimesine hatırlama türündeki soruları analiz türündeki sorulara göre daha iyi yaptıklarını göstermektedir. Yüksek sıklıktaki değerlendirme sınıfında her soru kategorisindeki öğrenci başarısında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. Düşük sıklıktaki değerlendirme sınıfında ise sadece hatırlama sorularıyla analiz soruları arasında anlamlı fark bulunmaktadır.

Durham (2003), Fayetteville Üniversitesi'nde eğitimde uygulamalı araştırma kursuna katılan 19 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği bu çalışmasında akran değerlendirmesini ele

almıştır. Bu araştırmada, akran dönütünün hangi derecede anlamlı ve etkili olduğu, akranlarını değerlendiren öğrencilerin daha çok hangi yöntemden etkilendiği ve yapılan bu çalışmanın alan yazın araştırmacılarının çalışmalarına ne gibi katkılar sağlayacağı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin tümünün akran dönütünün yardımcı, yapılandırmacı, açık ve anlaşılır olduğu konusunda hemfikir oldukları görölmüştür. Ayrıca, sonuçlar araştırmacıların alan yazın bölümünün gözden geçirilmesinde daha önemli bilgileri hesaba katma gereksinimlerinin olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Niemi (2002), yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlere verilecek olan etkin öğrenme eğitiminin öğretmenleri nasıl etkilediğini ve bu eğitimin önündeki engelleri araştırmıştır. Bu amaca yönelik olarak, öğretmen yetiştiren üniversite hocalarının, öğretmen adaylarının, öğretmenlerin ve öğrencilerin düşünceleri ele alınmıştır. Araştırmaya 120 üniversite hocası, 332 öğretmen ve öğretmen adayı, 80 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen veriler, aktif öğrenme ilkelerini barındıran açık uçlu sorularla toplanmıştır. Araştırma sonunda, aktif öğrenme eğitiminin önünde birçok engelin olduğu ve okullardaki çok az öğretmenin aktif öğrenme tekniklerini kullandığı bilgisine ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmen yetiştiren üniversitelerin kültürel değişimin merkezinde olduğu görölmüştür. Üniversitelerde ve okullarda aktif öğrenme tekniklerinin eğitimciler tarafında savunulduğu fakat bu teknikleri uygulamada, eğitimcilerin pek çok engelle karşılaştıkları görölmüştür. Çoğu katılımcı, aktif öğrenmenin öğretmenler üzerindeki iş yükünü artırdığını belirtmiştir. Ayrıca aktif öğrenme teknikleriyle ilgili öğretim materyallerinin yetersizliğinden dolayı, öğretmenlerin materyal geliştirmek zorunda oldukları görölmüştür. Katılımcılar, aktif öğrenme tekniklerinin yararlı olduğunu ve bu teknikleri kullanmak istediklerini belirtmiştir. Ancak öğretmenlerin bu yöntemin getirmiş olduğu işler için yeterli güce, zamana ve enerjiye sahip olmadıklarını düşündükleri tespit edilmiştir.

Vasniadou, Ioannides, Dimitrakopoulou ve Papademetriou (2001), tarafından 5. ve 6. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan deneysel çalışmada, fen öğretiminde öğrenme çevrelerinin düzenlenmesinin etkililiği incelenmiştir. Çalışma deney ve kontrol grupları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma sırasında öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları, görüşlerini özgürce ifade etmeleri, tahminlerde ve hipotezlerde bulunmaları ve bunları deneysel yollarla test etmeleri amaçlanmıştır. Öğrenciler küçük gruplar halinde yapmış oldukları çalışmaları tartışmak üzere sınıfa sunmuşlardır. Araştırma sırasında öğrencilerin görüşlerini açıkça dile getirmeleri, ortaya konan düşünceleri değerlendirip diğer öğrencilerin görüşleriyle karşılaştırmaları ve bilimsel açıklamalar yapmaları sağlanmıştır. Araştırma sonunda, deney ve kontrol gruplarından elde edilen veriler değerlendirildiğinde deney grubu lehine anlamlı farklar olduğu tespit edilmiştir.

Drummond, Hernandez, Velez, ve Villagran (1998), tarafından ortaya konan araştırmada, işbirlikli öğrenme tekniklerinin ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve öğrenme düzeylerine olan etkisi incelenmiştir. Öyküleyici ve bilgilendirici metinleri anlayabilme seviyeleri bakımından deney ve kontrol grubu öğrencileri karşılaştırılmıştır. Kontrol grubunda geleneksel yöntemle düzenlenmiş sınıf etkinliklerine yer verilirken, deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemi ile okuma uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda elde edilen sonuçlara göre; deney grubundaki öğrenciler, diğer gruba göre metinleri anlamada ve problemlerle baş edebilmede belirgin bir şekilde gelişime göstermiştir. Öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin işlenmesinde işbirlikli öğrenme işlemsel bilginin (stratejilerin) kazanılmasını sağlamıştır. Geleneksel yöntemle gerçekleştirilen uygulamada ise bu stratejilerin kazanılması, aynı düzeyde gerçekleşmemiştir.

Belirtilen çalışmalara bakıldığında aktif öğrenme ile ilgili çalışmaların genellikle öğrenciler ve öğretmenler üzerinde gerçekleştirildiği söylenebilir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen çalışmaların genellikle nitel çalışmalar; öğrencilerle yapılan çalışmaların da

nicel çalışmalar olduğu söylenebilir. Bununla birlikte deneysel çalışmaların nitel çalışmalardan sayıca fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca fen ve teknoloji, matematik, müzik, coğrafya, resim, sosyal bilgiler, İngilizce, kimya, din kültürü ve Türkçe gibi birçok alanda aktif öğrenme yöntemiyle ilgili çalışmaların yapıldığını görmekteyiz. Bu araştırmaların genellikle fen bilimleri ve matematik gibi sayısal alanlarda yoğunlaştığı görülmektedir. Türkçe alanında yapılan çalışmaların, diğer alanlardaki çalışmalara göre daha az sayıda olduğu söylenebilir. Çalışmanın bu yönüyle de Türkçe alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yapılan bu çalışmaların sonuçları incelendiğinde, aktif öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin öğrenme ve kalıcılık düzeylerine olumlu etkisinin olduğu söylenebilir. Öğretmenler üzerine yapılan araştırmaların sonuçları doğrultusunda öğretmenlerin aktif öğrenme yöntemlerinin faydalı olduğunu düşündükleri fakat bu teknikleri uygulama noktasında problemlerinin ve tereddütlerinin olduğu söylenebilir.

Bölüm II: Kuramsal Çerçeve

Okuma Becerisi

Dünyanın varoluşundan bu güne öncelikli olarak yeme, içme ve barınma gibi temel ihtiyaçlarını karşılayan insanların en önemli meselelerinden bir tanesi, bilgiyi arayıp bulmak ve onu kavrayarak yeni gelişmelere, buluşlara ulaşmak olmuştur.

Bilimsel ve teknolojik anlamdaki gelişmeler, günümüzde bilginin elde edilip kullanılmasını daha da önemli bir hale getirmiştir. Toplumsal hayatın farklı alanlarındaki bu hızlı değişimin bilgi kaynaklarındaki çeşitliliği de artırdığı söylenebilir. Binlerce yıllık bu gelişim ve değişime rağmen değişmeyen iki şeyin var olduğu görülmektedir. Birincisi, bilginin görsel ve yazılı olarak aktarılması, ikincisi de görsel ve yazılı olarak verilenlerin doğru okunup, anlaşılmasıdır. Bu nedenle okuma eylemi, bugün insan için bilgiye ulaşmanın en önemli ve kolay yollarından biri olduğu gibi bundan sonra da öyle olmaya devam edecektir (Bloom, 1979; Coşkun, 2002; Güneş, 2004). “Hayata, o bir seferlik araba yolculuğuna, bitince yeniden başlayamazsın, ama elinde bir kitap varsa ne kadar karmaşık olursa olsun, o kitap bittiği zaman anlaşılmaz olanı ve hayatı yeniden anlayabilmek için istersen başa dönüp biten kitabı yeniden okuyabilirsin” (Pamuk, 1983, s. 53). İçinde bulunduğumuz toplum ve dünya hakkında bilgi edinebilmek, evreni yeniden tanımlayabilmek, farklı düşüncelere kapı aralamak, yeni fikirler üretebilmek için gerekli olan okuma eylemi, insanoğlu için bilgiye ve yeni düşüncelere ulaşmanın değişmeyen yolu olmuştur. Zira yaşamla kitaplar birbirine ayna tutmaktadır (Manguel, 20014). Varoluşundan buyana insanlar için değişmeyen tek şey hayat ve düşüncenin yazıya aktarılması, yazılı olanın da okunarak, anlaşılıp değerlendirilmesi olmuştur (Temizkan, 2007). İnsan için yeni bilgilere ulaşabilmenin vazgeçilmez yolu olan anlama becerisi ise okuma ve dinleme etkinliklerinin sonucu gerçekleşir. Günümüzde bu bilgi alışverişi, daha çok görsel unsurlar aracılığıyla gerçekleştirildiğinden dolayı okuma eylemi bir

bakıma görülenlerin anlamlandırılması olup görme, işitme gibi fiziksel ve zihinsel unsurların beraber kullanılmasıyla meydana gelir (Özbay, 2011).

Fertlerin ve toplumların gelişmesinde bu denli etkili olan okuma eylemi ile ilgili son yıllarda sistemli ve disiplinli çalışmalar günden güne artarak devam etmektedir. Bu çalışmalarda, okuma eyleminin çok farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Farklı araştırmacılar tarafından yapılan tanımlamaların tamamında okuma işi birçok yönüyle ele alınıp anlatılmış olmasına rağmen ortak bir tanım etrafında toplanılamamıştır. Kimilerine göre de bir sayfadaki yazılı olan harfleri okumak, okumanın girdiği şekillerden sadece bir tanesidir. Çünkü ormanda hayvan izlerini okuyan bir iz sürücü; bebeğinin yüzünde sevinç ve korku belirtilerini okuyan anne; esen rüzgârdan hava durumunu okuyan çiftçi de en az bir kitap okuru kadar okumaktadır (Manguel, 2007). Bloom (1979), okumayı yazar tarafından görsel uyarıcılarla kodlanan anlamın, okuyucunun aklında bir mana ifade etmesi şeklinde gerçekleşen bir etkileşim olarak tanımlamaktadır. Bu etkileşimin üç temel unsuru olarak da okunacak materyal, okuyucunun sahip olduğu ön bilgiler, fiziksel ve entelektüel yeterliliklerdir. Türkçe Sözlük'te (1998, s. 1675), okumak; “Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek” olarak belirtilmiştir. “Okuma; yazıyı oluşturan simgesel imleri seslendirmek ya da o simgelerin belirttiği düşünceleri anlama eylemi” (TDK, 1983, s. 111), olarak tanımlanan bir kavramdır.

Okuma zihinde oluşan, anlamlandırmaya dayalı karmaşık bir zihinsel faaliyetler sürecidir. Bu süreç bakma, görme, seslendirme gibi fiziksel eylemlerle; dikkat, hatırlama, algılama, anlamlandırma, sentezleme, çözümlenme ve yorumlama gibi zihinsel eylemlerin birlikteliği ile oluşmaktadır (Coşkun, 2002). Okuma sürecinde ayrıca değerlendirme, kıyas yapma, problem çözme, zihinde canlandırma gibi unsurlar da bulunmaktadır (Akyol, 2008). Göğüş'e (1978), göre ise okuma, yazılı bir metnin harflerini, kelimelerini, cümlelerini tanıyarak bunların taşıdıkları manalarını kavramaktır. Bu eylem hem fiziksel hem de zihinsel

bir süreçtir. Duyu organları ve beyin arasında etkili bir iletişim sağlanmadan okuma eylemi gerçekleştirilemez (Özbay, 2011).

Sosyal hayatımızın da olmazsa olmazlarından biri olan, insanların her türlü gelişim ve ilerleyişinin temelini oluşturan, kavrama kabiliyetini geliştiren, bilgi havuzundaki seviyeyi daima yükselten ve diğer bir yandan da toplumları değerli kılan okuma işi öğrenmenin de temel unsurudur (Gönen, Öncü ve Işıtan, 2004). Sözcükleri, cümleleri ve her yönüyle bütün bir yazıyı anlayıp kavrama işi (Akyol, 2012; Savaş, 2006; Sever, 2011; Ünalın, 2006; Yavuzer, 2006), olan okuma eylemi, kişinin düşünsel gelişimine de büyük katkı sağlayan öğrenme yoludur. Okuma esnasında yazar tarafından görsel olarak kodlanan bilgi, duygu, düşünce ve hayaller zihinsel kavramlara çevrilerek, anlamlandırılmaktadır (Güneş, 2010; MEB, 2009). Okuma, bir şahıs olarak kişinin kendi farklılığını ortaya koyan ve kendisinde var olan zihinsel gücü ona hissettiren (Ayyıldız, Bozkurt ve Canlı, 2006), şahsiyetini ve kişiliğini doğumundan itibaren düzenli bir şekilde geliştiren en önemli beceridir (Bamberger, 1990). Okumak, buluştur, eğlenmektir, kişinin kendisini keşfidir (Eyre, 2005; Panigrahi ve Panda, 1996). Diğer yönden okuma becerisi, hayatı renklendirdiğinden ve insanın gelişiminde önemli bir rol oynadığından dolayı daima geliştirilmek zorundadır (Coşkun, 2003). Bütün bu ifade ve tanımlardan yola çıkarak okuma eyleminin, insanların ve toplumların her yönden gelişiminde çok önemli bir yerinin olduğunu söyleyebiliriz.

Okumanın meydana gelişi

İlk bakışta sadece bir fiilden meydana geldiği düşünülen okuma işi, aslında tek bir eylemle gerçekleşen bir etkinlik değildir. Kimileri okurken anımsar, kimileri karşılaştırır, kimileri de önceki okumalarından duygular çıkarıp getirir (Estrada, 1996). Bir metnin okunması görme, seslendirme, algılama, çağrışım yapma, zihinde canlandırma, önceki öğrenmeleri harekete geçirme gibi birçok fiilin bir araya gelmesiyle meydana gelen karmaşık bir süreçtir. Bu eylem sırasında algılama, anlamlandırma, depolama gibi zihinsel

mekanizmalarla; bakma, görme, iletme gibi fiziksel öğeler uyum içerisinde çalışmaktadır (Smith, 1984). Sever'e (2011), göre okuma; görme, hatırlama, seslendirme ve değerlendirme gibi birbirini tamamlayan eylemler bütünüdür. Okuma eyleminin gerçekleşmesiyle ilgili ortaya konan görüşlerde genellikle okumanın iç içe geçmiş halkalardan oluştuğu varsayılmıştır (Cohen ve Plakson, 1980). Yine birçok araştırmacı tarafından okuma, "gelişimsel ve hiyerarşik bir süreç" olarak değerlendirilmektedir (Tansley ve Pankhurst, 1985, s. 130). Okuma eylemi birbirini takip eden, harflerin hafızaya kaydedilmesi, harflerin ve kelimelerin okunması bir de kelimelerin ve kelime gruplarının okunup tanınabilmesi aşamalarıyla gerçekleşmektedir (Güneş, 1997).

Yapılan bu açıklamalardan yola çıkarak okuma eyleminin üç önemli saçı ayağının olduğunu söyleyebiliriz. Bunların ilki "yazılı veya görsel metin", ikincisi "duyu organları aracılığıyla görülenlerin algılanması" sonuncusu ise "okunanların anlamlandırılması ve yorumlanmasıdır." Diğer bir ifadeyle, okuma eyleminin fiziksel ve zihinsel eylemlerin bir araya gelmesiyle oluştuğu söylenebilir.

Okuma eyleminin fiziksel yönü

İnsanın okuma eylemini başlatan organı gözüdür. Bu küçük ve 7-8 gr ağırlığındaki organ gece karanlığında 27 km uzaklıktaki bir mum ışığını fark edecek, gündüz ışığında da 80-100 metre uzaklıktaki bir varlığı görüp tanıyabilecek kadar hassastır (Maviş, 2013). Okuma eylemi, bu hassas organın yazılı olanı görmesiyle başlar. Gözler okuma sırasında sıçramalar yapıp duraklayarak sözcükleri veya sözcük gruplarını bütün olarak görmektedir (Ertuğrul, 2011). Gözün sıçrayış ve duraklama hızları, okunan metnin zorluğuna, satırların uzunluğuna, okuyan kişinin yaşına ve okuma amacına göre değişebilmektedir. Kişi gözüyle yaptığı her sıçramadan sonraki duruşta, metindeki satırların bazı bölümlerini görebilir. Buna, görsel algı genişliği denir (Göğüş, 1978). Okuma alışkanlığı kazanmış bir kişide bu genişlik 15-20 harflik alanı içine alır. Zayıf ve yavaş bir okuyucu da ise bu genişlik 5-6 harfe kadar

düşebilir (Kavcar vd., 2003). Gözün sıçramalar yaparak harfleri ve kelimeleri gördüğü, Amerika Birleşik Devletleri'nde günümüzden 135 yıl önce yapılan bir deneyle ispatlanmıştır (Göğüş, 1978). Bu sıçramaları, okuyan bir kişiyi dikkatlice inceleyerek de görebiliriz. Gerçek anlamda bir okuma, gözlerin düzenli ve ritmik hareketleriyle gerçekleşebilir. Göz, ne kadar hızlı ve ritmik sıçramalar yaparak satır üzerinde geniş bir alanı görürse o kadar iyi okuma gerçekleşir. Kişi, bir kâğıt üzerindeki yazıya baktığı zaman göz kasları göz sinirlerini uyararak gözlerin 13-19 derece açı yapmasını sağlar. Bu açı ile göz, kâğıt üzerindeki yazıyı açık bir şekilde görebilir. Bu açığa, netlik alanı denir (Yalçın, 2006). Gözün görme işlemi, genellikle bu netlik alanı denilen kısımda gerçekleşir. Bunun dışındaki alanları göz net olarak göremez. Metindeki bilgiler, yalnızca gözün durakladığı anlarda algılanır (Buzan, 2004). Kişinin okuma esnasında yaptığı bu duraklamaların süresi, okuma hızını doğrudan etkilemektedir. Kişi karşılaştığı kelimeleri tanıyorsa gözün sözcükler üzerindeki sıçrama ve duraklaması da kısa süreli olur; böylece kişinin okuma hızı artmış olur (Kavcar vd. 2003). Ayrıca göz hareketlerinin düzenli ve ahenk içerisinde olması insanın fizyolojik ve psikolojik hayatı için de büyük öneme sahiptir (Cırıltı, 1941).

Gözün kelimeler üzerindeki duraklama miktarı ve zamanı, sesli ve sessiz okumada farklılık gösterir. Sesli okumalardaki duraklama miktarı ve süresi, sessiz okumaya göre daha fazla olur. Bu nedenle sessiz okuma, sesli okumaya göre daha hızlı gerçekleşir. “Genellikle duraklama zamanı sesli okumalarda saniyenin 1/5 olarak gerçekleşirken sessiz okumalarda duraklama süresi saniyenin 1/6'sıdır” (Binbaşoğlu, 1993, s. 15-20). Oranların bu şekilde olmasında, sesli okumada gözün gördüğü kelime sayısı ile seslendirilebilen kelime sayısının aynı olmaması da etkilidir. Diğer bir ifadeyle gözün gördüğünü, kişi aynı hızla seslendirememektedir. Sesli okuma esnasında gözün gördüğü sözcüklerle kişinin seslendirebildiği sözcükler arasında oluşan farka “göz-ses genişliği” denir. Okuyucudaki göz-ses genişliğinin çok olması, onun iyi bir okur olduğunun göstergesidir. Bu göz-ses

genişliğinin dar olduğu hatta hiçbir farkın olmadığı okuyucular da zayıf okuyuculardır. Bu tip okuyucular, sadece görebildiği alanı seslendirebilirler (Binbaşoğlu, 1993).

Okuyucu ile okunacak yazı arasındaki mesafenin doğru ayarlanması da fizyolojik açıdan çok önemlidir. Göz ile okunan metin arasındaki mesafe, 30-40 santim civarında olmalıdır.

Yazıların büyüklüğü de okumanın fiziki unsurlarından birisidir. Kitaplardaki metinlerin puntoları öğrencilerin seviyelerine uygun olmalıdır. Ayrıca okuma ortamının düzenli olması, okunacak materyallerin düzenli bir şekilde göz önünde olması okumayı olumlu etkileyen fiziki unsurlardandır (Aktaş ve Gündüz, 2001).

Okuma eyleminin zihinsel yönü

Metindeki yazıyı görmek, fizyolojik bir fiilen yazıyı algılayıp kavramak ve anlamlandırmak zihinsel bir eylemdir. Okuma eylemi, ses ve harf arasında var olan anlamsal ilişkiyi öğrenmeye bağlıdır. Ardından harflerin bir araya gelmesiyle oluşan heceler yoluyla sözcükler oluşturulur. Sonrasında okuma eylemi, sözcükleri tanıma ile devam eder (Adams, 1990). Önceleri Mısır hiyeroglifleri, Sümer çivi yazısı, Sanskritçe gibi birçok eski metin hece ve kelimelere ayrılmadan bütün olarak okunup anlamlandırılmaktaydı. Bir bakıma yazar ve okur görsel ayırıcılara gereksinim duymamaktaydı (Enzersberger, 1985). Kişinin zihnen manayı kavramadan okuma işini gerçekleştirmesi mümkün değildir. Zihinsel sürecin temelinde harfleri tanımanın yanında bu sembolleri (harfleri) anlamlandırma bulunmaktadır (Kılıç, 1995). Okuma eylemi sırasında göz, harfleri beyne ulaştırır. Beyin de bu aktarılan sembolleri anlamlandırır. Anlamlandırma işinde, kişinin geçmiş yaşamında öğrendiği bilgilerin önemli bir payının olduğu unutulmamalıdır. Okuma eylemi sırasında beynin önce sol, sonra da sağ yarımküresi aktif olarak çalışmaktadır. Doğru ve etkili bir okumada beynin her iki yanı birlikte kullanılır (Townsend, 2002). Okumanın beyinde nasıl meydana geldiği

konusunda farklı görüşler ve yaklaşımlar ortaya atılmıştır. Ortaya konan bu fikirler genel anlamda üç farklı başlıkta değerlendirilebilir:

Parçadan bütüne yaklaşımı

Parçadan bütüne yaklaşımında, okuyucu öncelikli olarak metindeki kelimeye yönelip harfleri değerlendirir. Ardından analiz edilen bu harflerin görsel hafıza yoluyla seslendirilme işi gerçekleştirilir. Önce harfler, sonra kelimeler ve en son olarak da cümleler okuyucu tarafından sırayla seslendirilirken beyinde anlam oluşmaya başlar (Güneş, 1997). Bu anlayışta okuyucu, tabandan başlayıp önce harfleri, ardından sözcükleri en sonda da cümleleri tanıyıp ayırt etmekte ve anlamlandırmaktadır. Fakat bu yaklaşımda öğretmen, öğrenciye göre daha aktif durumdadır. Öğretmeni merkeze almasından dolayı bu anlayış, genellikle okuyucuyu pasifleştirmektedir (Akyol, 2001). Philip Gough (1985), bu anlayışın en önemli savunucusu durumundadır. Öğrenciyi pasifleştirmesi, parçadan bütüne yaklaşımının negatif yönü olarak gösterilebilir.

Bütünden parçaya yaklaşımı

Bu anlayışa göre kişi, okuduğu metnin tamamını önce bir bütün olarak, sonra da parça parça algılamaktadır. Bu yaklaşımda, öğrenciyi merkeze alan bir anlayış benimsenmiştir. Okuyucu, her kelimeyi tanımayabilir lakin önceki gramer bilgileri ve birikimleri doğrultusunda anlamını bilmediği kelimeleri tanımaya çalışır. Bu anlayışta öğrenci aktif olarak okur, yazar, konuşur ve dinler (Akyol, 1998). Bu yaklaşımda kişinin önceki yaşamındaki tecrübe, bilgi ve birikimleri anlam kurmada önemli bir rol oynamaktadır. Bu yönüyle okuma, kişinin zihnindeki bilgi ile yazılı metinde ortaya konan bilginin ortaklaşa kullanılmasıyla oluşan anlam kurma sürecidir (Akyol, 2001). Smith (1984), bu anlayışın en mühim temsilcilerinden birisidir. Öğrenciyi aktif hale getirmesi, bütünden parçaya anlayışının önemli özelliklerinden biri olarak kabul edilebilir.

Etkileşimsel yaklaşım

Bu yaklaşım, yukarıda ortaya konan iki anlayışın bir araya gelmesiyle oluşmuştur. Bu anlayışa göre okuyucu, önce harfleri seslendirir. Ardından sözcük ve cümleleri doğru olarak okur. Ancak bu tarz okuma esnasında anlam, okuyan kişinin beklentilerine göre şekillenir. Yani kişinin geçmiş yaşamındaki hayatı ve gelecek adına beklentileri anlamın oluşmasını etkilemektedir.

Ortaya konan bu düşüncelerin hangisinin daha faydalı olduğu, araştırmacılar tarafından hala tartışma konusudur. Fakat genel kabul edilen görüş “etkileşimsel görüş”tür. Bunlarla birlikte doğru ve etkili bir okuma için okunacak olan metinle okuyucunun zekâ yaşının da uyumlu olması, çok önemlidir. Zekâ yaşı itibariyle yetersiz olan bir kişi, zihnen de durgunluk içersindedir (Baştürk, 2004). Böyle bir zihni durgunluk da okuma eylemindeki verimi düşürerek etkili bir okumaya imkân vermeyecektir.

Okumayı öğrenme yöntemleri

İnsanlık tarihinde okuma eylemi yazının ortaya çıkışıyla başlamıştır. İnsanlarda, okumanın yaygınlaşmasıyla birlikte bireysel ve sosyal yaşam kalitesinin de artacağı anlayışı hâkimdir. Bu nedenden dolayı araştırmacılar tarafından okuma öğretimi konusunda çok sayıda araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmalar neticesinde birçok düşünce ve yöntem ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu yöntemler araştırmacıların okumaya bakışını da ortaya koymaktadır. Okuma için kullanılan yöntemler kişinin yaşadığı toplumun inanç ve geleneklerini barındırdığı gibi okuma amacının neye hizmet edeceğini de belirler (Manguel, 2005).

Okuma öğretiminde Demirel’e (1999) göre; temel okuyucu yaklaşımı, dil yaşantı yaklaşımı, bireyselleştirilmiş yaklaşım, programlı öğretim yaklaşımı olmak üzere dört temel yaklaşım bulunmaktadır. Güneş (2004), ise okuma fiilini sentez, analiz ve karma yöntemler olmak üzere üç ana grupta toplamıştır. Sentez yöntemini harf, ses, hece, bak-söyle yöntemleri

oluştururken; analiz yöntemini sözcük, cümlecik, cümle ve hikaye yöntemleri; karma yöntemi de seçkin ve bilinçlendirme yöntemleri oluşturmaktadır.

Bu yöntemleri sırasıyla açıklayacak olursak:

Harf yöntemi

Bu yöntem eski çağlardan günümüze kadar kullanılarak gelmiş ve bütün dünyada kabul görmüş bir okuma yöntemidir (Güneş, 2004). Öncelikli olarak harflerin, harflerin birleştirilmesiyle hece ve sözcüklerin öğretilmesine son olarak da sözcüklerin bir araya getirilerek cümlelerin öğretilmesine dayalı olan bir okuma yöntemidir. Cumhuriyet öncesinde uzun yıllar bu yöntem kullanılmıştır. Harf yöntemi, 1924 ilkokul programında yasaklanarak öğretmenlere sözcük ve ses yöntemi tavsiye edilmiştir. 1926 yılında yayımlanan ilkokul programında da ses ve harf yöntemi yasaklanıp sözcük ve karma yöntemlerinden bir tanesinin öğretmenler tarafından tercih edilmesi istenmiştir (Köksal, 2003). Harf yöntemi uzun yıllar kullanılmasına rağmen okumayı yavaşlattığına dair düşüncelerden dolayı terk edilmiştir.

Ses yöntemi

Bu yöntem Türkiye’de daha çok 1920’li yıllarda kullanılmıştır (Köksal, 2003). Yöntem, önce seslerin öğretimine daha sonra da sesler yoluyla hece ve kelimelerin öğretilmesine dayalı olan bir okuma öğretimi yöntemidir. Bu yöntem daha çok okunuşu ile yazılışı farklı olan diller için uygun görülmüştür (Güneş, 2004). Bundan dolayı uzun süre kullanılmamıştır.

Hece yöntemi

Daha çok Portekiz ve bazı Afrika ülkelerinde çocuklara ve yetişkinlere yönelik okuma çalışmalarında kullanılmaktadır (Güneş, 2004). Öncelikli olarak hecelerin öğretilmesine ardından da sözcük ve cümlelerin öğretilmesine dayalı olan bir okuma yöntemidir.

Bak – söyle yöntemi

Genel kabul görmüş bir yöntem değildir. 1920’li yıllarda kullanılmıştır. Kelimelerin öğretimine ardından da kelimeler yardımıyla cümlelerin öğretimine dayalı olan okuma öğretimi yöntemidir.

Cümle yöntemi

Daha çok Almanya ve Belçika’da kullanılan bu yöntem, okuyucuların seri olarak okumalarına ve algılamalarına olanak tanınması yönüyle faydalı görülmüştür (Köksal, 2003). Önce cümlelerin öğretilmesine ardından da cümlelerin kelimelere, kelimelerin hecelere, hecelerin de harflere bölünmesi yolunun kullanıldığı öğretim yoludur. Yapılan araştırmalarda psikologlar tarafından harf gibi anlamsız simgeler yerine anlamlı cümleciklerin çocukların zihninde daha kalıcı olduğu belirtilmektedir (Kırkkılıç, 1999).

Öykü yöntemi

Bu yöntem, okuyanda mükemmel yakın bir düşünce sisteminin oluşmasını sağlaması yönüyle çok önemlidir (Baştürk, 2004). Öğrencilere bir hikâye okunulması, anlatılanların öğrencilere kavratılması ve anlaşılmanın öğrenen tarafından yazıya geçirilmesi sonra da okunan cümlelerin, kelimelerin, hece ve harflerin öğretilmesine dayanan okuma öğretme yöntemidir.

Seçkin yöntemi

Önce bütünden başlayıp cümleden kelimeye kelimedenden heceye oradan da harfe kadar öğretip ardından da tekrar harften cümleye kadar sırasıyla bütün basamakları öğreterek okuma öğretimi yapmayı amaçlayan öğretim şeklidir (Güneş, 2004).

Bilinçlendirme yöntemi

Bu yöntemde öğretim işlemi öğrencilerin çevrelerinde sıkça kullandıkları kelimelerin resimlerle desteklemesiyle gerçekleştirilmeye çalışılır. Bu yöntemde kelimedenden heceye oradan

da harfe uzanan bir öğrenme süreci takip edilir. Dünya üzerinde birkaç ülkede denenmiş fakat başarılı bulunmamıştır (Güneş, 2004).

Okuma alışkanlığı kazanma

Bireylerin ve toplumların gelişimi için okuma eğitiminin çok mühim ve gerekli olduğu düşünülmektedir. Descola'ya (1994), göre, yazıları olmayan toplumlar ve milletler doğrusal bir zaman anlayışına sahipken, okunacak yazıları olan toplumlar kümülatif bir zaman anlayışına sahiptirler. Bireylerin okuma bilinci ve okuma eğitimi ne kadar gelişmiş olursa toplumların da refah ve huzur seviyesi o denli yüksek olur (Dökmen, 1994; Mete, 2012). Yani okuma bilinci ile toplumsal refah düzeyi arasında doğru orantılı bir ilişki söz konusudur (Endur, Çiçekoğlu ve Endur, 2013). Bu tip toplumlar, yeniliklere ve gelişmeye daima açık durumdadırlar. Ayrıca okuma, insan zihninin gelişimine büyük katkı sağlayan öğrenme yoludur. Okuyan kişilerin zihinleri her an zinde ve dinçtir (Carnegie, 2014). Okuyanın duyguları keskinleşip anlama kabiliyeti gelişir. Kişileri ve olayları anlamakta meseleleri çözümlenmekte ustalık kazanır (Sevinçgül, 1989). Toplumlar için bu denli önemli olan okuma eyleminin kendisi kadar devamlılığı da son derecede mühimdir. Okuma ile ilgili eğitimcilerin üzerinde durması gereken bir diğer önemli konu da öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılması meselesidir. Hayattaki her türlü alışkanlık gibi öğrencilerin okuma alışkanlığı elde etmeleri de belli bir zamanı ve bazı süreçlerden geçmeyi gerektirir. Okuma alışkanlığı, kişinin okumayı bir ihtiyaç görmesi sonucunda onu hayat boyu devam ettirmesi anlamına gelir (Tok, Küçük ve Kırmacı, 2015; Yılmaz, 1990). Bununla birlikte okuma alışkanlığı, okumayı öğrenmek kadar kolay kazanılan bir eylem değildir. Bir davranışın alışkanlık kazanması için mutlaka belli süreçlerden geçmesi gereklidir. Okuma alışkanlığı genellikle bireyin eğitim öğretimin içerisinde etkin olarak yer aldığı dönemde gerçekleşmektedir. Okuma eylemine karşı olumlu tutum kazandırılması ve okumanın alışkanlık hâline gelmesi için öğrencilerin gelişim dönemi özellikleri önemsenmelidir (Akkaya ve Özdemir, 2013).

Yalçın'a (2006), göre okuma alışkanlığı 15 yaşına kadar belli bir plan dâhilinde yapılan okuma eğitimi sonucunda oluşmaktadır. Öğrenciler okul çağlarında okuma alışkanlığını kazanamamışlarsa daha sonraki dönemlerde bunu elde etmeleri oldukça güçleşir. Bu nedenle bireylerin okuma alışkanlığı kazanmalarında eğitim sistemine önemli bir görev düşmektedir.

Davranışların farklı nedenlerle yinelenerek, her zaman aynı şekilde oluşması sonucu ortaya çıkan davranış biçimine alışkanlık denir (Özçelebi ve Cebecioğlu, 1990). Genellikle bu şekilde tanımlanan alışmak fiili, tanımında da belirtildiği gibi tekrarlanmış davranışların sürdürülebilir hale gelmesi sonucunda ortaya çıkmaktadır. İnsanlarsa herhangi bir davranışı zevk aldığı zaman yinelemektedir. Okuma işinden de haz duyma, öncelikli olarak herhangi bir zorlama olmadan, okuma araç ve gereçlerinin özelliklerine ve okuma eyleminin faydalarının okuyucu tarafından algılanmasına bağlıdır (Yılmaz, 1993). Bireyin ne okuduğu, hangi sıklıkta okuduğu, neleri okumaktan zevk aldığı onun okuma alışkanlık durumunu ortaya koyabilir (Dökmen, 1994). Yetişme tarzı, bireyin hissettiği toplumsal desteği ve öznel iyi oluşunu etkilediği (Türkmen, 2011), gibi okuma alışkanlığının kazanılıp devam ettirilebilmesini öğrencilerin çocukluk, gençlik ve yetişkinlik zamanları etkilemektedir. Bunların yanında aile ve öğretmen, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarında çok etkili olmaktadır. Sosyal, ekonomik ve kültürel yönleri olan okuma alışkanlığının kazanılması için en müsait zaman dilimi, çocukluk ve gençlik dönemleridir. Bamberger'e (1990), göre çocuklara okuma alışkanlığı kazandırılmaya çalışılıyorsa, öncelikli olarak onlara okuma alışkanlığının entelektüel dünyada ne anlama geldiği anlatılmalıdır. Ayrıca okumanın alışkanlık haline getirilmesinde ailenin, eğitim ortamının, kütüphanelerin ve sosyal çevrenin önemli etkisinin olduğu unutulmamalıdır.

Okuma alışkanlığı kazanmada ailenin etkisi

İnsanlar hayat boyu sürdürdüğü alışkanlıklarını genellikle aile ortamında kazanır. Çocuklar bu alışkanlıkların birçoğunu anne ve babalarını taklit ederek elde eder. Okuma

alışkanlığı da diğer alışkanlıklar gibi devamlı okuyan bir aile ortamında kazanılır. Bundan dolayı kitap okuma alışkanlığı konusunda öğrencilerin modelden öğrenme imkânı bulabilecekleri ortamlar hazırlanmalıdır (Dökmen, 1994). Aile içersinde okuma alışkanlığı kazanmış örnek bir okuyucunun varlığı çocukların okuma alışkanlığı kazanmalarında çok önemli unsurdur.

Okuma alışkanlığı kazanmada eğitim ortamının etkisi

Aileden sonra bireyin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan unsur okul ortamıdır. Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarında da aileden sonra en büyük sorumluluk eğitimcilere düşmektedir. Bu yönüyle öğretmenin, doğumdan ölüme kadar hayatı şekillendiren en önemli sanatçı olduğunu söyleyebiliriz. Öğretmenin öğrenci üzerindeki tesiri toplumun etkisinden kat kat fazladır. Aslında anne ve babayı yetiştiren hatta toplumu da bir hamur gibi yoğuran odur. Öğretmen sadece bilgi aktaran, bunun dışında herhangi bir etkinliği olmayan bir öğretici olmaktan çıkmıştır. Öğretmen, öğrencisini doğru bir şekilde yönlendiren, onun hür iradesiyle düşünmesini sağlayan ve öğrendiklerini bire bir uygulayan birer kişi olmaları yolunda örnek bir şahsiyete sahiptir. Kitap okuma alışkanlığı kazanmış, davranış ve tavırlarıyla öğrencileri okumaya özendirilecek öğretmenlerin varlığı okuma alışkanlığı kazanmada çok önemli bir faktördür. Çünkü çocuk anne ve babadan sonra en çok öğretmenini örnek almaktadır. Öğretmenlerin bireysel hususiyetleri, özellikle de kitap okumaya yönelik fikirleri, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarında son derece mühimdir (Bamberger, 1990).

Sonuç olarak eğitim öğretim sürecinin öğrencilere okuma alışkanlığının kazandırılmasında önemli bir yere sahip olduğu ortadadır. Okuma bilinci gelişmiş, okumayı hayatlarının bir parçası haline getirmiş insanlara bakıldığında bu alışkanlıklarını okul ortamında kazandıkları görülmektedir.

Okuma alışkanlığı kazanmada kütüphanenin etkisi

Kütüphaneler bireylerin eğitim hayatlarına katkı sağlayan önemli mekânlardandır. Öğrenciler kütüphanelerde zamanlarını verimli değerlendirme imkânı bulabildikleri gibi farklı dallarda çalışma yapabilme ve kendilerini yetiştirebilme gibi birçok imkâna sahip olurlar. Ayrıca bireylerin okuma alışkanlığı kazanmalarında kütüphanelerin önemli bir yeri vardır. Özellikle de okul ve sınıf kütüphanelerinin bu konudaki yeri çok önemlidir. Bu nedenle sınıf kitaplıklarında ve okul kütüphanelerinde öğrencilerin seviyelerine uygun hem başvuru kitapları hem de okuma zevkini tadabilecekleri eserler mutlaka bulundurulmalıdır. Sınıf ya da okul kütüphanelerinde 100 temel eser serisinin bulunması öğrencilerde edebi zevk ve estetiğin, okuma alışkanlığının oluşmasına büyük katkı sağlayacaktır (Özbay, 2009). Seviyesine uygun eserlere ulaşamayan öğrencilerin okuma güçlüğü çektikleri muhakkaktır (Güngördü, 2006). Unutulmamalıdır ki okul ve şehir kütüphanelerine giden yol sınıf kitaplıklarından geçmektedir.

Okuma türleri

Kitap okumanın çeşitli türlere ayrılmasında okuyucunun amacı ve ruhsal durumu, boş zamanlarındaki kişisel etkinlikleri, yaşamış olduğu toplumun değer yargıları etkili olmaktadır (Gürcan, 1999). Okumanın pek çok türü olmasına rağmen kaynaklarda okuma türü olarak genellikle sesli ve sessiz okumaya yer verilmektedir (Baymur, 1944; Güneş, 2004; Ural, 1986). Bu türlerin dışında “toplular okuma” (MEB, 1998), “görsel okuma” (Akyol, 1997), “güdümlü okuma” (Göğüş, 1978), “ekran okuma” (Maden, 2012), gibi farklı okuma türlerinin var olduğu araştırmacılar tarafından çeşitli kitaplarda ve akademik çalışmalarda belirtilmiştir. Bundan dolayı çalışmada birçok araştırmacı tarafından genel olarak kabul görmüş ve Türkçe öğretim programında tavsiye edilmiş okuma türlerine yer verilmiştir.

Sesli okuma

Metindeki yazının dil ve diğer organlar yardımıyla anlaşılabilir bir ses haline gelmesidir. Sesli okuma, yazılı bir metnin çevredekiler tarafından duyulabilecek, zevkle dinlenebilecek bir ses tonu ve yüksekliği ile okunmasıdır (Köksal, 2003). Sesli okumanın başarılı olabilmesi için yazıdaki mananın okuyan kişi tarafından anlaşılabilir anlama göre seslendirilip tonlanmasına ihtiyaç vardır. Sesli okuma, okuyanın okuma seviyesinin belirlenmesi, kelimelerin doğru telaffuzunun geliştirilmesi ve sessiz okumaya temel oluşturması gibi birçok yönden faydası olan bir okuma türüdür (Çifçi, 2000).

Sesli okumanın asıl amacı, okunan yazının konuşma dilinin özelliklerini yansıtacak şekilde seslendirilmesidir. Bu nedenle sesli okuma çalışmalarında öğrencilerin konuşur gibi okumalarına çok önem verilmesi gerekir (Kavcar, vd., 2003). Sesli okuma çalışmalarında, sesleri anlaşılır ve pürüzsüz bir şekilde dile getirmek, okuyucuya verilmek istenen ana fikri ya da metin içerisinde gelişen olayları dinleyenlere sezdirebilmeye çalışmak çok önemlidir (Demirel, 2006).

Sesli okuma çalışmalarına daha çok ortaokul ve lise dönemlerinde önem verilip devam ettirilmelidir. Ortaokulun ilk yıllarında yoğunlaşan sesli okuma çalışmaları ilerleyen sınıflarda kademeli olarak azaltılmalıdır (Aytaş, 2003).

Sessiz okuma

Sessiz okuma, sesi meydana getiren unsurları harekete geçirmeden sadece gözümüzle yaptığımız okumadır (Köksal, 2003). Temelinde göz hareketleri ve zihinde oluşan okuma süreci yer almaktadır. Diğer bir ifade ile yazının göz ile takip edilip metinde anlatılanların anlaşılmasıdır. Böyle bir okuma, bir yandan anlamı hızlı bir şekilde kavrama imkânı oluştururken diğer yandan çocukların kendi kendilerine okuyup öğrenmelerini sağlar. Sessiz okuma becerisi kazanmış olan kişiler, hem zaman hem de harcadıkları enerji yönünden büyük tasarruf sağlamış olurlar (Köksal, 2003). Okullarda sesli okuma öğretimi yapıldıktan sonra

sessiz okuma öğretimine ikinci sınıfta başlanmalıdır. Daha sonraki sınıflarda ise, sessiz okuma için yapılan çalışmalar artırılmalı, ilkokuldan sonra da sessiz okumaya sesli okumadan daha çok vakit ayrılmalıdır (Çelenk, 2003). Çünkü sessiz okuma, zamandan tasarruf sağlayarak metnin hızlı, kolay ve tam anlaşılmasına yardımcı olurken, diğer yandan da öğrenciye zevkli okuma imkânı verir (Karakus, 2002). Sessiz okuma, zevkle okuyup okunan metin üzerinde hayal kurabilmenin en etkili yoludur (İsaakios, 1954). Sesli okumada seslendirme için vakit harcandığından dolayı sessiz okuma, sesli okumaya göre daha hızlıdır. İnsanların çoğunda normal konuşma hızı genellikle dakikada 150 kelimedir (Townsend, 2002). Bunun yanında başarılı bir okuyucunun hızı, sessiz okumada normalin birkaç katı üzerine çıkabilir.

Sessiz okuma, yalnızca okullarda yapılan bir eylem değil evden kütüphaneye, kütüphaneden sokağa, sokaktan alışverişe kadar hayatın her alanında insanlar tarafından kullanılabilen bir okuma türüdür.

Şiir okuma

Şiirlerdeki coşku, heyecan ve duygu yoğunluğundan dolayı ilkokul ve ortaokul seviyesindeki öğrenciler tarafından şiir türü genellikle sevilerek okunmaktadır. Şiir okuma, içersinde akustik ve ritim unsurlarını bulundurmasından dolayı diğer okuma türlerinden ayrılır. Okullarda belirli gün ve haftalarda yapılan şiir okuma çalışmaları öğrencilerin dil becerilerini geliştirir. Ancak bu çalışmalarda uzun şiirleri öğrencilere ezberletmeye çalışarak zihinlerini fazlasıyla zorlamak doğru değildir. Bu tür çalışmaların başlıca amacı öğrencilerin bir şiiri güzel okuyabilmesini sağlamak olduğu için öğrenciler şiirleri ezberlemeden bir yerden bakarak da okuyabilmelidir (Kavcar, 1998). Bu tür şiir okuma çalışmaları için seçilecek olan metinlerin duygu ve hayal yönünden zengin; anlatımının ustaca ve öğrenci seviyesine uygun olması gerekmektedir (Göğüş, 1978).

Göz atarak okuma

Ayrıntıya inmeden, kısıtlı bir zaman içinde herhangi bir yazıyı ana hatlarıyla okuyup anlayabilmektir. Bu tür okumada, okunacak olan metnin konusunu kavrayıp gerekli olan bilgiyi elde edebilmek için genellikle metnin başlığıyla ilk ve son cümlelerine bakılır. Böylece bu okuma şekliyle ayrıntılara ve detaya girmeden metnin ana fikrine ulaşmaya çalışılır.

Grupla okuma

Metinlerin birden fazla öğrenci tarafından koro halinde okunmasıdır. Daha çok şiir türü metinler bu tür okuma için kullanılmaktadır. Öğrencilerin bir yöneticiye bağlı olarak seslerini kontrol edebilmeyi öğrenmelerini sağlar (MEB, 1998). Sesli okuma çalışmaları, öğrenciyi arkadaşlarıyla uyumlu bir ses verebilmesi için dikkatli olamaya zorlar. Ayrıca bu çalışmalar, öğrenciye duygularını arkadaşlarıyla beraber dile getirme heyecanını yaşatır (Göğüş, 1978).

Not alarak okuma

Okuma sırasında kişiyi zihnen ve bedenen hareketlendirmek, önemli duygu ve düşüncelerin unutulmasını engellemek amacı ile kullanılan okuma türüdür. Not alarak okuma esnasında öğrenciler önemli kabul ettikleri olayları, fikirleri ve karakterleri bir yere not ederler.

Görsel okuma

Okuma eylemini metnin dışına çıkararak okuma türüdür. Öğrenciler bu okuma türünde bir metni değil herhangi bir resmi, bir tabloyu veya bir grafiği okur. Görsel okuma, öğrencinin bir resmi, bir tabloyu inceleyip anlam kurması ve anladıklarını sözel yolların dışında ifade etmesidir (Akyol, 2001).

İşaretleyerek okuma

Okuma esnasında öğrencilerin okuduklarını anlamalarına yardımcı olmak, metnin önemli noktalarını belirlemelerini sağlamak için yapılan okumadır. Okuyucu, önemli kabul ettiği yerleri kurşun kalemle ya da renkli kalemlerle metin üzerinde işaretler. Daha sonra öğrenciler, işaretlemiş oldukları bu yerler aracılığıyla metnin ana fikrini, önemli detaylarını kolayca ifade edebilirler.

Hızlı okuma

Hızlı okuma; öğrencilerin anlama ve kavrama yeteneklerini geliştirerek önceki okuma süresine kıyasla, daha çok kelime okuyup anlayabilmeleri demektir (Ruşen, 2006). Okunacak eserlerin çok olduğu ve bunları okumak için ayrılan zamanın da yetersiz olduğu durumlarda kullanılan okuma türüdür. Belirli bir zaman içerisinde çok sayıda kelime okuyabilme manasına gelen hızlı okuma türü, 2. Dünya Savaşı'ndaki pilotların düşman uçaklarını hızlı bir şekilde algılayabilmeleri amacıyla geliştirilmiş olan "tachitoscop" adlı bir aletle yapılan çalışmaların okuma alanında uygulanmasıyla, ortaya çıkmıştır (Türkan, 2004).

Eleştirel okuma

Okuma esnasında, öğrencinin okuduğu metinle ilgili yorum ve eleştiride bulunabildiği okuma şeklidir (Kılınç ve Potur, 2014). Okuma sürecinde öğrenciler için en önemli ve can alıcı nokta, okunanların yorumlanabilmesidir (Göktürk, 2000). Kişilerin okuduklarını unutmamaları ve okuma esnasında elde ettikleri bilgileri kaybetmemeleri ancak eleştirel okuma ile gerçekleşebilir. Eleştirel okumanın diğer okuma türlerinden farkı biraz daha fazla dikkat gerektirmesidir (Ron, 2002). Okuyucu, okumuş olduğu metnin doğruluğunu, güvenilirliğini ve mantıklılığını kontrol edebiliyorsa eleştirel okuyor demektir (Ünalın, 2006).

Güdümlü okuma

Genellikle ders esnasında kısa metinlerin öğretmen tarafından sesli bir şekilde okunması yoluyla yapılan okuma türüdür. Öğretmen, okuyacağı metni ve metinle ilgili çocuklara soracağı soruları önceden belirler. Okuma işini öğretmen bizzat kendisi yapar. Öğretmen, öğrencilere okuduğu bölümle ilgili sorular sorup onların sorularını da cevaplar. Bu tarz okuma türü, kısa metinler üzerinde derinlemesine inilmeden yüzeysel yapılan bir okuma faaliyetidir (Göğüş, 1978).

Ekran okuma

Çağımızda yeni yöntem ve tekniklerle birlikte bilgisayar, tablet ve telefon gibi teknolojik aletler de eğitimde önemli bir yer tutmaktadır. Bu durumdan okuma kavramı da doğal olarak etkilenmiştir. Yazılı ve görsel metinler bir ekran sayfasında, doğrudan ya da etkileşimli bir biçimde verilebilmektedir. Ekran okumada kullanılan metinler, genellikle sanal bir ortamda hazırlanıp bir ekran aracılığıyla okunur. Bir bilgisayar, tablet ya da telefon ekranından yapılan bu okuma türüne ekran okuma denmektedir (Cemiloğlu, 2001).

Okuduğunu anlama

Kişilerin bireysel gereksinimleri doğrultusunda hayatlarını idame ettirebilmesi için devamlı öğrenme ve yenilenme halinde olması gerekmektedir. Hem ferdi hem de sosyal hayat, insanları bu değişime zorlamaktadır. Sürekli yenilenmenin ve öğrenmenin en kolay yolu ise okumaktır. Fakat okumak tek başına yeterli olmayabilir. Okumanın yanında okuduklarını doğru olarak anlama, yorumlama ve öğrenilenlerin yaşama geçirilmesi gerekmektedir. Okuma ve anlama eylemleri birbirini tamamlayan birbirinin neden ve sonucu durumunda olan iki süreçtir (Güneyli, 2003). Anlamlandırılmamış bir okuma gerçek manada bir okuma olarak kabul edilmez. Çünkü gerçek bir okumada amaç, metindeki anlatılanları anlayabilmektir. Okuma eyleminin sonunda anlama gerçekleşirse yapılan okuma işi o zaman bir değer ifade eder. Okuma işinin ilk ve en önemli amacı okunandan anlam çıkarabilmektir.

Bu amaca götürmeyen bir okuma varlık sebebine ulaşamamış demektir. Kişinin metindeki işaretleri kavrayıp anlamasıyla, anlama eylemi gerçekleşir. Bu eylem, bazı zihni faaliyetleri gerektirmektedir. Okunan metindeki sözcükleri anlamlandırma olmadan yalnızca seslendirmek okuma değildir (Luma, 2002). Anlama eylemi, okuma işinin en önemli parçasıdır. “Anlamanın gerçekleşmediği bir okuma eylemine ‘mekanik okuma’ denir. Okunanın anlamlandırılması sayesinde okuma işi mekanik bir iş olmaktan çıkıp zihni bir faaliyet haline dönüşür” (Schoot, 2008, s. 213).

Okuma ve anlama becerisi yıllar boyu okullarda sistemli bir şekilde verilecek olan eğitimin anahtarıdır. Bu nedenle okuduğunu anlama işi öğrenciler için çok önemlidir. Anlamlandırma eylemi sırasında okuyucunun yeni öğrendikleri önceki bilgileri bütünleştirmekte ve metin okuyucunun önceki tecrübeleri doğrultusunda incelenmektedir (Güneş, 2004). Anlama, yazılı ve sözlü metinlerde verilmek istenen mesajları eksiksiz, tam olarak algılamaktır. Bundan dolayı okuma eğitimini anlama eylemi ile bütünleştirip, tamamlamak gerekir. Anlama ile sonuçlanmış bir okuma, öğrencilerin diğer alanlarda da başarılı olmalarını sağlayacaktır. Anlama eylemini doğru bir şekilde gerçekleştirebilen öğrencilerin öğrenme düzeylerinde gözle görülür artışlar görülmektedir (Luma, 2002). Bunun için öğrencilerin anlama konusundaki mevcut seviyeleri bütün öğretim hayatlarını etkilemektedir (Kavcar vd. 2003). Okullarda gerçek manada okuma ve anlama eğitimi verilememiş olmasından dolayı hayat boyu sıkıntı çeken çocukların sayısı oldukça fazladır (Bloom, 1979).

Anlama süreci üzerinde bilişsel süreçler etkili olmaktadır. Bilişsel ve üst bilişsel becerilere sahip olanların metinleri okumadan önce, önceki öğrenmelerini harekete geçirdikleri, yapacakları okumadaki amaçlarını ve kullanacakları uygun okuma tekniklerini belirledikleri görülmektedir. Bilişsel ve üst bilişsel becerileri gelişmemiş kişilerin ise direk okuma eylemine başladıkları, okuma nedenlerini bilmedikleri ve nasıl okuyacaklarına dair bir yöntem

belirlemedikleri görülmektedir. Bu kişilerin okuma eylemi süresince dikkatlerinin çabuk dağıldığı, tedirgin oldukları, hiçbir ön hazırlık yapmadan direk okuma eylemine geçtikleri, anlaşılmayan yerleri nasıl öğreneceklerine dair bilgi sahibi olmadıkları, ön bilgilerini harekete geçirip yeni öğrenmeleri arasında herhangi bir ilişki kuramadıkları görülmektedir. Başarılı ve iyi okuyucuların okuma işini ciddiye alıp dikkatlerini metin üzerinde toplayabildikleri, metnin gidişatını okumaya başlamadan önce tahmin edebildikleri, okuma yöntem ve stratejilerini kullanabildikleri, okudukları metnin içeriğiyle ilgili fikir yürütebildikleri, metindeki anahtar kelimeleri bulabildikleri, önceki bilgileriyle yeni elde edilen bilgileri organize edebildikleri görülmüştür (Wilson, 1999).

Anlama eyleminin gerçekleşmesi için bazı şartların yerine getirilmesi gerekmektedir. Okuma eyleminin sağlıklı bir şekilde yapılabilmesinde okuma sırasında kullanılan vücut organlarının işlerini düzgün bir şekilde yapması, anlama için gerekli olan tekniklerin kullanılması, okuma ve anlamanın bireyle birlikte toplum için arz ettiği önemin farkında olunması gibi unsurlar etkili olmaktadır (Türkkan, 2012). Anlama eyleminin başarıya ulaşmasında okunan metnin özelliği, okuyan öğrencinin ve öğretmenin yeterlilik durumu da etkilidir (Tekin, 1980).

Moffet ve Wagler'e (1976), göre anlama işi, sırasıyla aşağıdaki eylem süreci gerçekleştirildiğinde ortaya çıkabilir.

Odaklanma

Kişideki dikkat kabiliyeti, metin içerisindeki sözcüklerin anlamlarına odaklanabilme ile doğrudan ilişkilidir. Öğretmen, bu beceriyi geliştirebilmek için sınıf içerisinde küçük grupların gerçekleştireceği bir tartışma ortamı oluşturabilir. Bunun dışında sınıf içerisinde öğrencilerin önceki bilgilerinin harekete geçirilmesi için hazırlık sorularının sorulması, metinle ilgili drama çalışmalarının yapılması gibi etkinlikler, öğrencilerin metne odaklanmalarını sağlayıp anlama becerilerini geliştirebilir.

Yeniden yapılandırma

Konuyla ilgili olan önceki bilgilerin metinden öğrenilen yeni bilgilerle ilişkilendirilip yeniden düzenlenmesidir.

Zihinde canlandırma

Okunanların zihinde hayalen canlandırılmasıdır. Bu aşamada okuyucunun okuduğu metnin anlamı üzerine odaklanıp düşünme işlemini gerçekleştirmesi gerekmektedir.

Çıkarımda bulunma

Bu aşamada, metin içerisindeki olaylar arasında bulunan anlamsal ilişkiler tespit edilir.

Anlama nüfuz etme

Anlamanın bu aşamasında, karmaşık zihinsel işlemler bulunmaktadır. Okuyucu metinde verilmek istenen mesajları ve metnin ana düşüncesini kavrar. Tabi bu eylemi metin içerisinde kullanılan kelimeler ve metnin yapısı etkilemektedir.

Gürses'in (1996, s. 41), ortaya koyduğu iyi okuyucu ile zayıf okuyucunun davranışları, bakış açısı ve anlama durumları Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1

İyi Okuyucu ve Zayıf Okuyucu Anlama Farkları

Zamanlaması	İyi okuyucu anlama davranışları	Zayıf okuyucu anlama davranışları
Okuma öncesinde	Eski bilgilerini harekete geçirir.	Doğrudan okumaya başlar.
	Dersin ve etkinliğin amacını anlar.	Niçin okuduğunu bilmez.
	Uygun stratejileri belirler.	Nasıl okuyacağını bilmez
Okuma sırasında	Dikkatini konu üzerine toplar.	Kolayca dikkati dağılır.
	Metnin içeriğini tahmin edip söyler.	Doğrudan okuduğu için içeriği düşünmez.
	Anlamadığında ne yapması gerektiğini bilir.	Anlamadığında ne yapması gerektiğini bilmez.
	Yeni kelimeleri belirler.	Yeni ve önemli kelimeleri göremez.
	Yeni bilgileri zihninde düzenler ve eski bilgilerle bütünleştirir.	Eski ve yeni bilgiler arasında ilişki, bütünlük aramaz.
	Anlayıp ve anlamama durumunu kendi kendine kontrol eder.	Anlamadığının farkında olmaz.
	Okuma sonrasında	Okuduğundan anladıklarını çeşitli şekillerde anlatır.	Okuma ve düşünme sürecini sonlandırır.
	Anlamak için kullandığı yolların, başarısına olan etkisini değerlendirir.	Sonuçta başarı eksikliği hisseder.
	Önemli fikirleri özetleyip ana fikri belirler.	

Ortaya konan bu bilgilerden yola çıkılarak anlama işinin sadece bir metnin vermek istediği bilgiyi almak olmadığı aynı zamanda kişinin önceki öğrenmelerini ve öznel yargılarını da ortaya koymasını gerektiren bir süreç olduğu söylenebilir. Kaliteli okuyucular zihnen aktif durumdadırlar. Bu tip okuyucular, okuduklarından hangi anlamların

çıkarılacağını bilirler ve okudukları metindeki düşünceleri geliştirip genişletebilirler. İyi okuyucular sözcükleri ve cümleleri yerinde kullanırlar. Bu şekilde anlama işine yardımcı olurlar. Anlama kabiliyetleri gelişmiş olanlar, birçok sözcüğü hızlı bir şekilde tanıyabilir. Bununla birlikte okuma becerisi gelişmemiş, zayıf olan okuyucuların çoğu, anlama problemleri çekmektedir. Bunun en büyük nedeni de sözcükleri doğru bir şekilde tanıyamamalarıdır. Bu tip okuyucular enerjilerinin çoğunu anlama gayretinden ziyade kelimeleri seslendirmeye harcarlar. Doğal olarak enerjilerini daha çok okumaya ayırdıkları için kelimeleri düzgün okusalar da doğru anlayamazlar. Çünkü enerjilerini ve dikkatlerini sözcükleri okumaya yoğunlaştırmışlardır (Salinger, 2003). Araştırmaların ortaya koyduğu sonuçlara göre; okunan metni anlamlandırmak için sadece görme organları değil, bununla birlikte zihinsel durum, kişiler arasındaki ilişkiler, kullanılan dilin anlaşılabilirliği ve sosyal farklılıklar dikkate alınmalıdır (Balcı, 2009). Gözlerin okuma işinde muhakkak bir rolü vardır. Metindeki kelimelerin zihne ulaşmasında gözler bir araçtır. Fakat sadece görme organları okuma için yeterli değildir. Örneğin; bilmediğiniz bir dilde size bir metin verilse, sadece gözlerinizle okuyacak lakin anlatılanları anlamayacaksınız. Kelimeleri anlamadığımız için sözcüklerin zihinde kalıcılığı da olmayacaktır (Kayalar, 1992). Okunan bir metnin anlaşılmasını; okuyanın zekâ durumu, öğrenim durumu, edindiği bilgilerin yerindeliği ve doğruluğu, zihnindeki kelime zenginliği gibi unsurlar etkilemektedir (Güleryüz, 2004).

Anlama işlemi sırasında okuyucu, öncelikli olarak metindeki cümlelerin ve sözcüklerin gerçek anlamlarını bilmelidir. Metinlerde kullanılan kelimeler, her zaman aynı anlamı vermeyebilir. Okuma işinde bir sözcük bazen metin içinde gerçek anlamında kullanılmayabilir. Kelimelerin ve cümlelerin anlamlandırılabilmesi, kendilerinden önceki ve sonraki sözcüklerle de bağlantılıdır. Kaliteli bir okumada, sözcük, cümle ve paragraf arasındaki anlamsal ilişki çözümlenmelidir (Miller, 1972).

Öğrenme

Eğitim bilimcilerin ısrarla üzerinde durmaları gereken konu, öğrenme meselesidir. Çünkü insanoğlu yaşam boyu ihtiyaç duyacağı bilgi, beceri ve tutumları hep öğrenme yolu ile elde eder (Baykan, Naçar ve Mazıcıoğlu, 2007). Öğrencilerin öğrenmelerini hayat boyu gerçekleştirebilmelerini sağlamak, eğitimcilerin değişmeyen gündemleri olmalıdır. Eldeki bilgilerin birkaç yıl içerisinde değiştiği düşünülecek olursa birçok bilgi ve becerinin önemini kısa sürede kaybedeceği ortadadır. Dolayısıyla eğitimin temel amacı, ömür boyu öğrenmeyi öğretmek olmalıdır (Yavuzer, 2012; Yıldırım, 2003). Çünkü başarılı birey ve toplumların oluşması öğrenme oranında gerçekleşmektedir (Özsoy, 2004). Bir eğitimcinin cevaplaması gereken soru “nasıl ve ne şekilde öğretebilirim?” olmamalıdır. Gerçek manadaki bir eğitimci, çağdaş eğitim yaklaşımları doğrultusunda öğrencilerinin nasıl öğrenebileceklerini araştırmalıdır. Zira deneyimlerin ve davranışların durmadan, yeniden yapılandırıldığı öğrenme eylemini öğrenciler yaşayarak gerçekleştirmelidir (Guttek, 2001).

İnsanın doğuştan getirdiği özelliklere bağlı olmasının yanında daha çok sonradan geliştirilebilen öğrenme eylemi, araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanıp açıklanmaktadır. Senemoğlu'na (2002), göre, öğrenme; insan vücudunda meydana gelen fiziksel değişim ve gelişimler değil, hayat tecrübeleri sonucu insan davranışlarında oluşan kalıcı değişimlerdir. Baykal'a (2004), göre ise öğrenme, insanın hayat boyu sürdürdüğü zihinsel bir süreçtir. Dewey'e (2007), göre hem doğal hem de sosyal bir çevrede yaşayan bireyler öğrenirken çevreleriyle sürekli ilişki hâindedir. Bundan dolayı kişi çevresiyle etkileşimde olduğu her an öğrenme eylemini gerçekleştirebilir (Fidan ve Erden, 1998). Kolb (1984), ise öğrenmeyi yaşantı, biliş, algı ve davranışın bir araya gelmesiyle oluşan bir eylem olarak tanımlar. Ayrıca kişi öğrendikçe bir önceki hâliinden farklı bir duruma geçip farklılaşır. İnsanların öğrenme durumlarına paralel olarak hayatlarında ve davranışlarında başkalaşmalar

görülür. Her öğrenme, kişinin dünyaya bakış açısını ve zihnindeki dünya algısını değiştirmektedir. Böylece kişi, her öğrenmede yeniden doğmaktadır (Senge, 1990).

Öğrenme eyleminin, belli bir yaşantı sonucu oluşup kişilerde kalıcı davranış değişikliğine sebep olması, onun önemli özelliklerindedir (Demirel, 2005). Öğrenme bireyin öncekinden farklı yeni davranışlar kazanması ve bu kazandıklarını hayata geçirmesiyle gerçekleşir (Yörükoğlu, 2011). Bundan dolayı öğrenmede, kişinin sosyal çevresiyle kurduğu iletişim ve etkileşim önemlidir. Bilen'e (1996), göre, öğrenci davranışlarında istenilen değişimleri meydana getirebilmek için okullarda etkileşim içersinde geçen uzun ve verimli bir zamana ihtiyaç vardır. Öğrenmenin okullarda gerçekleştirilebilmesi için de bu konuda bilinçlendirilmiş öğretmenlere ihtiyaç vardır (Yavuz, 2005). Öğrenmeyi öğretmenin yanında, öğrenme eylemini geciktiren faktörlere karşı önlemler alıp çözüm üretmek de öğretmenlerin görevleri arasındadır. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin sosyal ve psikolojik durumlarıyla ilgili yeterli bilgiye sahibi olmaları çok önemlidir. Bir öğretmen, eğer öğrencilerinin sosyal ve psikolojik durumlarını önemsemiyorsa, eğitim ve öğretim işinde başarılı olması çok zordur (Saban, 2004). Sınıftaki öğrencilerinin hangi şekillerde daha iyi öğrendiğini bilen bir öğretmen, plan ve programlı bir öğretime sahip olup öğrencilerinin başarılı olmalarını sağlayabilecektir. Çünkü her insanın öğrenme zaman ve şekli farklılık arz edebilir. Bundan dolayı yüzyıllardır öğrenme türleri konusunda sayısız çalışma gerçekleştirilmiştir. Bütün bu araştırmaların ortak düşüncesi, her öğrencinin öğrenme sürecinin aynı şekilde olmadığıdır. Öğrenmeyi etkileyen faktörler, her insan için farklı süreçlerin oluşmasına zemin hazırlar (Demirel, 2015).

Öğrenmenin tanımı, nasıl gerçekleştiği ve nelerden etkilendiği konusunda birçok fikir ve kuram ortaya konmuştur. Araştırmacılar tarafından ortaya konan bu öğrenme kuramları eğitimcilere, ailelere ve öğretmenlere yol gösterip eğitim ve öğretim hizmetlerinin niteliğinin artmasını sağlamaktadır. Ortaya konan bu fikirlerden, eğitimde öğrencilerin aktif olması

anlayışı, araştırmacıların çoğunun buluştuğu ortak noktadır (Açıkğöz, 2014). Bu nedenle birçok araştırmacı, aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkisini ortaya koymaya çalışmıştır.

Aktif Öğrenme

Uzun zamandır eğitim bilimcilerin çözmeye çalıştığı en temel sorunlardan biri, okullardaki başarı seviyesinin istenilen düzeye getirilememesidir. Bundan dolayı araştırmacılar, yıllardır öğrencilerin başarısını artırmaya yönelik çalışmalar yapmaktadır. Yapılan bu araştırmaların sonunda, genellikle öğrencilere öğrenmenin öğretilmesi gerektiği dile getirilmiştir. Öğrenenin pasif alıcı olduğu davranışçı anlayış 1970'lere kadar eğitim ortamlarında sıkça kullanılmıştır. Davranışçı yaklaşımın kullanıldığı eğitim merkezlerinde öğrenme, geleneksel anlayışla ödül ve ceza gibi yöntemlerle gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Bu şekilde öğrencilerin başarı düzeylerinin yükseleceği ve öğrenilenlerin kalıcı olacağı düşünülmüştür. Davranışçı yaklaşımda, öğrencilerin yalnızca öğretmen tarafından verilen bilgileri öğrenmeleri üzerinde durulmuştur. Bu durum, birçok kişi tarafından zaman zaman tenkit edilmiştir. Rousseau, Pestalozzi ve Dewey gibi birçok düşünür davranışçı öğrenme yaklaşımını bazı yönlerden tenkit edip geleneksel öğretim yöntemlerinin çocukların doğal öğrenme kabiliyetlerini zayıflattığını, öğrencileri pasifleştirdiğini ve zihinsel faaliyetlerini geriletğini belirtmişlerdir. Dewey (2007), insan beyninin bir sünger olmadığını bundan dolayı da öğrencileri ezberciliğe zorlayan geleneksel yöntemlerin bırakılıp onları düşündürecek ortamların sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Piaget (1963), de bilginin işlenerek çevreyle iletişim halindeyken öğrenilebileceğini söylemiştir. Bu kişiler ve onların fikirleri doğrultusunda günümüzde aktif öğrenme üzerine çalışma yapanlar tarafından, öğrencinin bilgiye kendisinin ulaşması, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olarak yer alması gibi öneriler dile getirilmiştir. Aktif öğrenme yönteminin geliştirilmesi, davranışçılığın bırakılıp yavaş yavaş bilişselciliğe geçişin gerçekleştiği 1970'lerden sonra olmuştur. Aktif

öğrenme, öğretmen merkezli eğitimi esas alan, öğretmenin aktif, öğrencininse pasif olduğu geleneksel öğretim yöntemine bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Bu tepkinin sebebi de davranışçı ve geleneksel öğretim yöntemlerinin çağın gereksinim ve ihtiyaçlarına cevap verememesidir. Bu gibi nedenlerden dolayı 1980'li yıllarda aktif öğrenme modelinin okullarda, sınıf ortamlarında hayata geçirilebilmesi için uygun etkinlikler ve öğretim teknikleri geliştirilmiştir (Açıkgöz, 2006).

1980'lerden sonra, Tyler, Dewey, Vygotsky ve Bloom gibi bazı eğitimcilerin önderliğinde, eğitim bilimlerinde çağın gereksinimlerine uygun düşüncelerin temelleri oluşturulmuştur. İlk kez bu yıllarda öğrencinin merkeze alındığı eğitim, sınıf içi etkileşim, öğrenci ortamlarının demokratikleşmesi, öğrenmenin kalıcılığı gibi terimler kullanılmaya başlanmıştır (Şahinel, 2007). Bu gibi kavramlardan yola çıkan araştırmacılar aktif öğrenme, diğer bir ifade ile etkin öğrenme yaklaşımının üzerinde çalışmalarını yoğunlaştırmışlardır.

Etkin öğrenme olarak da bilinen aktif öğrenme tekniklerinin birçok araştırmacı tarafından farklı şekilde tanımlanmıştır. Gür ve Seyhan'a (2006), göre aktif öğrenme; açık uçlu öğrenme çalışmaları üzerinde öğrencilerin belli bir noktaya kadar sorumluluk aldığı, öğrenme ortamına aktif olarak katılıp çalışmaları şekillendirebildiği, rol çalışması, iş deneyimi, bireysel proje çalışmaları, iş birlikli problem çözme, proje ödevleri gibi bir dizi farklı öğretim etkinlikleridir. Aktif öğrenme, bazı kaynaklarda etkin öğrenme, etkileşimli eğitim bazı kaynaklarda da ezbersiz eğitim, yaparak yaşayarak öğrenme gibi farklı adlarla karşımıza çıkmaktadır. Aktif öğrenme, en basit manasıyla öğretmenin aktif olduğu klasik öğretimin tam zıddıdır (Meyers ve Jones, 1993). Aktif öğrenme, öğrencilerin sahip oldukları düşünceleri sınıf ortamına aktarmalarını ve bu fikirleri kullanmalarını destekleyen etkinlikler sürecidir (Collins ve O'Brien, 2003). Aktif öğrenme, öğrenme işinde bizzat öğrencinin sorumluluk aldığı, öğrenen kişiye öğrenme süreciyle ilgili karar verme imkânının tanındığı ve öğrenenin zihinsel aktivitelerini harekete geçirmeye zorlandığı bir öğrenme sürecidir

(Açıkgöz, 2014). “Öğrenciler kendileri öğrenir, öğretmen ise öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırır.” ifadesi aktif öğrenmeyi özetlemektedir (Çakmak, 2000).

Aktif öğrenme anlayışı, yeni olmamasına rağmen uygulama aşamasına geçmesi yenidir. Tarihte, kalıplaşmış fikirlere başkaldırıp eğitimde yenilik peşinde koşan birçok araştırmacı, aktif öğrenme anlayışına farklı şekillerde değinmişlerdir. Yeniçağ Avrupa’sında Rabelais ve J. J.Rousseau gibi fikir adamları; “Çocuk, doldurulacak bir kap değil, yakılacak bir ateştir.” sözleriyle aktif öğrenme anlayışının temellerini atmışlardır. Son birkaç yüz yılda Almanya’da Hugo Gaudig’in çalışmaları, İsviçre’de Adolphe Ferriere’in okulu, Amerika’da Washburne’un Winnetka anlayışı, Belçika’da Ovid Decroly’nin sistemi, Helena Parkhurst’un Dalton Programı öğrencilerin eğitim ve öğretime aktif olarak katılabilecekleri ortamlar meydana getirmeleri yönünden önemlidir (Binbaşıoğlu, 2003). Yapılan bu tanım ve açıklamaların tamamında aktif öğrenme anlayışında öğrencilerin etkin olması gerektiği belirtilmiştir. Aktif öğrenmede öğrenen, pasif izleyici ve gözlemci konumundan çıkıp öğrenme işinin içersinde bizzat etkin görev alır. Öğrenen kişi kendi öğrenme eylemine yön verip diğer öğrencilerle iş birliğinde ve paylaşımında bulunur. Öğretmen ise öğrencinin işini kolaylaştırıp kendisi de öğrenen durumundadır (Kalem ve Fer, 2003).

Aktif öğrenmede öğrenci bir şeyler ortaya koymalı ve ortaya koyduğu şey hakkında düşünmelidir. Aktif öğrenmede öğrenciler dinlemeyle yetinmezler. Dinlemenin yanında öğrenciler kendi yeteneklerinin gelişimine, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst bilişsel becerilerinin gelişimine özen gösterirler. Aktif öğrenmede öğrenme eylemi, devamlılık esasına göre bir süreç içersinde çevreyle etkileşim halinde ele alınır. Aktif öğrenmede öğrenciye bilgi yüklemesi yapmadan ziyade, sınıf içersinde gerekli olanaklar sağlanarak öğrencilerin beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu yönüyle aktif öğrenme, öğrencilerin sınıf içinde aktif olmaları için tasarlanmış, bilgiye deneyimler yoluyla ulaşılan öğrenme ortamının adıdır (Beck, 1997). Aktif öğrenme, kişinin pasif dinleyicilikten kurtulup öğrenme ortamına

doğrudan katıldığı öğrenme anlayışıdır. Bu katılımı gerçekleştirebilmek için öğrencilere okuma, yazma, duygu ve düşüncelerini ifade edebilme, önceki bilgileriyle bağ kurabilme kazandığı bilgileri hayatta kullanabilme gibi imkânların sağlanması gerekir. Böylece öğrenciler, aktif öğrenmenin en önemli unsurları olan karar verebilme, sorumluluk sahibi olma ve hususiyle de öğrenmeyi öğrenme imkânı elde etmektedirler.

Aktif öğrenmede, işin çoğunu öğrenen durumundaki katılımcılar yapar. Öğrenenler, ortaya konan düşünceler üzerinde çalışarak, problemlere çözüm üreterek, yeni öğrenmeleriyle eski bilgilerini mukayese ederek zihinlerini aktif olarak kullanırlar. Aktif öğrenme, eğlenceli yeni fikirleri destekleyici ve öğrenen için çekicidir. Bu anlayışta katılımcılar, genellikle sınıf içersinde klasik oturma düzeninde oturup kalmazlar, gerektiğinde hareket edip sesli düşünürler. Bir şeyi gerçek manada öğrenebilmek için öğrenilenlerin uygulanması gerekir. Böylece konuyla ilgili farklı deneme ve örneklerle karşılaşarak yeni öğrenmeler kalıcı hale getirilmiş olur (Silberman, 2005).

Davranışçı ve gelenekçi eğitim anlayışındaki ezberleyerek öğrenme yöntemi, aktif öğrenmede merak etme, deneme, araştırma ve uygulama yoluyla öğrenmeye dönüşmüştür. Öğrenciler grup halinde nasıl hareket edileceğini, birbirine yardım etmeyi, iş paylaşımı yapmayı ve fikir alışverişinde bulunabilme yollarını öğrenmiş olurlar (Demirel, 1999). Nist ve Holschuh (2000), aktif öğrenenlerle pasif öğrenenler arasında birçok yönden fark bulunduğunu ortaya koymuşlardır. Bu farklılıkları okuma, yansıtma ve eleştirel düşünme, dinleme, zamanı yönetme, yardım alma, sorumluluğu kabul etme ve bilgiyi sorgulama açısından karşılaştırmışlardır. Aktif ve pasif öğrenenler arasındaki farklılıklar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Aktif Öğrenen ile Pasif Öğrenenler Arasındaki Farklar

Ölçütler	Aktif öğrenenler	Pasif öğrenenler
Okuma	Anlamak ve hatırlamak için okurlar.	Okur; ancak anlamayabilir ya da hatırlamayabilirler.
Yansıtma, eleştirel düşünme	Eski bildikleri ile yeni bilgileri arasında bağlantılar kurarlar.	Okudukları ve duydukları hakkında düşünmez ve bilgiyi işlemezler.
Dinleme	Derse katılır ve düzenli olarak not alırlar.	Ders süresince dikkatli değildir. Düzensiz ve eksik not alırlar.
Zamanı yönetme	Çalışma zamanını kaliteli kullanırlar.	Çalışmaya çok zaman ayırabilir ancak zamanı kaliteli kullanmazlar.
Yardım alma	Yardıma ne zaman gereksinim duyduklarını bilir ve zamanında yardım alırlar.	Oldukça az ve oldukça geç yardım alırlar.
Sorumluluğu kabul etme	Kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğunu bilirler; düşük performans ortaya çıkarsa bunu analiz edip çalışma alışkanlıklarını ona göre değiştirirler.	Düşük performansın sorumluluğunu başkalarına yüklerler; her kursa aynı yolla yaklaşır hataları yüzünden öğrenmede başarısız olurlar.
Bilgiyi sorgulama	Yeni edindikleri bilgi, eski bilgileriyle uyumlu değilse bilgiyi sorgularlar.	Derste okuduklarını ve duyduklarını soru sormadan doğru olarak kabul ederler.

(Nist ve Holschuh, 2000, s. 31)

Tablo 2'ye bakıldığında aktif öğrenenler ile pasif öğrenenler arasında zamanı kaliteli kullanma, anlamlı öğrenmeyi hedefleme, not alabilme, gerekli zamanlarda öğretmenden yardım alabilme, önceki ve sonraki öğrenmeler arasında ilişkiler kurabilme, öğrendiklerini farklı yerlerde kullanıp başkalarına öğretebilme gibi birçok yönden önemli farkların olduğu görülmüştür. Aktif öğrenenler; zihinlerini daha verimli kullanıp beyinlerini ve öğrenme yeteneklerini sonuna kadar zorlarlar, kendilerine verilenle yetinmeyip daha ilerisine geçmeye çalışırlar. Bu

tip öğrenciler, niçin öğrendiklerinin ve bu öğrendiklerini nerede nasıl kullanabileceklerinin farkındadırlar (Ünal, 2004). Mc Neil ve Wiles öğrenmenin kalıcılığı konusunda yaptıkları araştırmalar sonucunda, hatırd tutmayı, anlatım yönteminin % 5, okuma şeklinin % 10, işitsel araç kullanmanın % 20, gösterme yoluyla öğretimin % 30, görsel materyal kullanımının % 50, tartışma yönteminin % 70, uygulayarak öğrenmenin % 75, başkalarına aktarma yönteminin de % 90 oranında etkilediğini tespit etmişlerdir (Mc Neil ve Wiles, 1990'dan Akt. Yavuz, 2005). Bu veriler doğrultusunda aktif öğrenenlerin öğrendikleri bilgilerin daha kalıcı olduğunu söyleyebiliriz.

Öğrenme anında, kişinin öğrenme işini nasıl gerçekleştireceği, hangi konularda eksiğinin olduğu, amacı ve ne kadar öğrenebildiği gibi konularda kararlar alınır. Öğretmen kılavuz kitaplarında ve geleneksel öğretim anlayışında bu konuların neredeyse tamamına öğretmen karar verir. Aktif öğrenmede öğrenci, süreçle ilgili kararları kendisi alarak öğrenme eyleminde sorumluluk aldığını ortaya koyar. Öğrenciler, fikirlerinin alındığı, düşüncelerini ifade edebildikleri çalışmalara daha istekli katılmaktadırlar (Sönmez, 2003). Bütün öğrencilerin aynı zamanda, aynı şeye ihtiyaç duyduğunu düşünmesi, geleneksel eğitimin farklı bir yanıdır (Güneyli, 2007). Oysa öğrenciler aynı olay, durum ve ihtiyaçlar karşısında çok farklı tepkiler verebilmektedir. Geleneksel ve öğretmen merkezli öğretim anlayışında dinlemek, yalnızca işitsel yönü gelişmiş olanlara fayda sağlamaktadır. Bilgi akışının sadece öğretmenden öğrenciye doğru olduğu bir sınıfta, öğrenme oranının düşeceği, öğrencilerin dikkatinin dağılacağı, karşılıklı etkileşimin oluşmayacağı ve etkili bir düşünme sürecinin ortaya çıkamayacağı düşünülmektedir (Chance, 2005; Silberman, 1996; Weimer, 2002). Öğretmen merkezli öğretim anlayışında, her şeyin öğretmen tarafından belirlenip sunulduğu bir sınıf ortamı oluşturulmaktadır. Bu tip geleneksel öğretimde, öğretmenin genellikle ödül ve ceza yöntemiyle öğrencilere bir şeyler vermeye çalıştığı görülmektedir (Açıkgöz, 2014). Bu

anlayışla gerçekleştirilen öğretme eyleminin çağımızın ihtiyaçlarına cevap vermesi mümkün değildir.

Geleneksel öğretim anlayışıyla aktif öğrenme yaklaşımı karşılaştırıldığında aktif öğrenmenin artıları daha net bir şekilde görülebilir. Aktif öğrenme ile geleneksel öğrenme arasındaki farklar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Geleneksel Öğretim Anlayışı ile Aktif Öğrenme Anlayışının Karşılaştırılması

Özellikler	Geleneksel öğretim anlayışı	Aktif öğrenme yaklaşımı
Öğretim merkezi	Merkezde öğretmen vardır.	Merkezde öğrenci vardır.
Amaç	Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri tekrar etmelerini sağlayıp öğrencileri ders başarılarına göre sınıflandırmak.	Öğrenciye bilgiye nasıl ulaşacağını öğretmek öğrencilerin beceri ve yeteneklerini geliştirmek.
Öğretmenin rolü	Öğretmen bilgiyi elinde tutarak, öğrencilerin düşüncelerini yönetir.	Öğretmen, kendisi de bir öğrenen olarak öğrencilerle etkileşime girer.
Öğrencinin rolü	Pasif durumda olan öğrenci öğretmeni dinleyip sorularını cevaplamak ve anlatılanları da daha çok ezberlemekle görevlidir.	Öğretimde etkin bir rol alan öğrenciler çevreleriyle etkileşime girerek öğrenme sorumluluğu üstlenirler.
Eğitim programı	Başkaları tarafından önceden hazırlanmış olan bir eğitim programına bağlılık söz konusudur.	Eğitim programının yanında öğrencilerin ilgileri, istekleri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulur.
Öğrenme	Daha çok kitaplar ve öğretmen aracılığıyla öğrenme esastır.	Gerçek hayattan alınan örneklerle yaşayarak ve yaparak öğrenme esastır.
İletişim	Daha çok öğretmenden öğrenciye doğru tek yönlüdür.	Çift yönlüdür; bütün sınıfın katıldığı karşılıklı konuşmalar ve tartışmalar söz konusudur.
İlişkiler	Ders içinde ve dışında öğretmen-öğrenci arasında şahsi bir ilişki ve iletişim yoktur.	Öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasında ders içinde ve dışında kişisel ilişki vardır.
Oturma düzeni	Dersler çoğunlukla sınıfta yapıp öğrenciler geleneksel oturma planına uygun olarak oturur.	Sınıfta farklı oturma şekilleri U vb. görülebilir. Bazı dersler de sınıf dışında işlenebilir.

Değerlendirme	Öğrenci değerlendirmesi öğretimden ayrı bir süreç olarak düşünülür ve eğitim sonunda gerçekleştirilir.	Öğrencilerin değerlendirmesi, eğitim programı devam ederken, öğretmen gözlemleri ve öğrenci çalışmalarının toplanmasıyla yapılır.
Öğretim	Alan bilgisine sahip herhangi bir uzman öğretebilir anlayışı hâkimdir.	Alan bilgisine hâkim, pedagojik formasyona sahip ve genel kültür birikimi olan öğretmenler öğretir.
Bilgi	Öğretmen tarafından hazırlanıp öğrenciye hazır olarak verilir.	Öğrenci ve öğretmen tarafından birlikte toplanıp oluşturulur.
Öğretim araç ve gereçleri	Yalnızca ders kitapları kullanılır.	Bilgisayara, tablet ve akıllı tahta gibi teknolojik unsurlar kullanılarak öğrencilerin hazırlayıp sunduğu etkinlik ve sunumlara yer verilir. Bunların yanında çok çeşitli öğretim araçlarına yer verilir.

(Açıkgöz, 2014; Caine 1994; Ergin ve Birol 2005; Güneyli, 2007; Johnson ve Smith, 1991).

Aktif öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için aktif öğrenme için gerekli olan koşulların yerine getirilmesi gereklidir. Bu şartlar, öğrencinin öğrenme sürecinde aldığı kararları içersine alan öz düzenleme ve öğrencileri zihinsel ve fiziksel kabiliyetlerini kullanmaya zorlayan öğretimsel işlerdir. Kaynaklara bakıldığında aktif öğrenme içersinde genellikle bu iki temel kavramın karşımıza çıkmakta olduğunu görmekteyiz: Öz düzenleme ve öğretimsel işler. Bilgiyi zihinde örgütleyip kodlama, tekrar etme; öğretimsel çalışmalara hazırlanıp odaklanma; öğrenmeyle ilgili pozitif düşüncelere sahip olma; yaptığı çalışmalarla ilgili kendini ödüllendirme gibi bir dizi etkinlikler öz değerlendirme içersinde yer alır (Schunk, 1994). Öz düzenleme, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine zihinsel, duygusal ve davranışsal olarak aktif bir şekilde katılma durumlarıyla ilgilidir (Açıkgöz, 2014). Öz düzenleme, öğrenenin öğrenme sırasında sorumluluk alıp etkin olmasını gerektirmektedir. Öğrenen, hedefleri doğrultusunda düşünüp amacına ulaşabilmek için hangi yöntem ve teknikleri kullanacağını kararlaştırır; hedeflerine ulaşması için bu planlarının uygunluğunu sürekli denetler; öğrenip öğrenmediğini test edip gerekli yerlerde düzeltmeler yapar; sonunda da öğrenme sürecini değerlendirir. Zimmerman

ve Risemberg (1997), başarılı olan öğrencilerin, öz düzenleme süreçlerinde başarısız olan öğrencilerden farklı işler yaptıklarını belirtilmektedir. Tablo 4'te başarılı bir öğrencinin öz düzenleme süreci ile başarısız bir öğrencinin öz düzenleme süreçleri karşılaştırılmıştır.

Tablo 4

Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Öz Düzenleme Süreçleri

Süreçler	Başarısız öğrenci	Başarılı öğrenci
Zaman Kullanımı	Daha düşüncesizce davranır.	Çalışma süresini iyi yönetir.
Hedefler	Düşük akademik hedefler koyar.	Yüksek, açık ve ulaşılabilir hedefler koyar.
Gözlem	Eksik gözlem yapar.	Sık sık ve doğru gözlem yapar.
Tepkiler	Daha az öz eleştireldir.	Doyum için yüksek standartlar koyar. Sürekli öz eleştiri yapar.
Yeterlilik	Öz yeterliliği düşüktür.	Öz yeterliliği daha fazladır.
Güdü	Daha kolay pes eder.	Engellere rağmen devam eder.

(Zimmerman ve Risemberg, 1997, s. 106)

Tablo 4'te başarılı öğrencilerin, öz düzenleme sürecinin her aşamasında başarıyı artıracak etkinlik ve davranış içersinde oldukları görülmektedir. Başarılı öğrencilerin öz düzenleme sürecindeki davranışları aktif öğrenmenin hedeflemiş olduğu başarılı öğrenci profiliyle uyuşmaktadır.

Öğrencilerin hedeflerine ulaşabilmesi için gerekli olan her türlü etkinlik ve faaliyete de öğretimsel iş denir. Öğretimsel işler, öğrenenin öğrenilecek konuya bakışını ve konuyu ele alış tarzını, öğrenme sonucunda ortaya çıkan ürünlerin kalitesini de belirlemektedir (Açıkgöz, 2014). Öğrenme sırasında öğretimsel işler aracılığıyla öğrencinin analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst bilişsel yetenekleri gelişir. Olaylar ve durumlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarma, problemleri çözme, neden-sonuç ilişkilerini görebilme gibi davranışlar öğretimsel işlerle gerçekleşir. Öğretimsel işler içersindeki davranışlar aktif öğrenmenin gerçekleştirilebilmesinin şartlarından kabul edilmektedir (Açıkgöz, 2014).

Aktif öğrenmenin kullanışlılık, ekonomiklik ve destekleyicilik gibi birçok yönden hem öğretmenlere hem de öğrencilere faydası bulunmaktadır (Açıkgöz, 2014). Aktif öğrenmenin bazı temel özelliklerine ve öğrenene sağlamış olduğu faydalara bakacak olursak: (Açıkgöz, 2014; Kocabaş, 1995; Yavuz, 2005; Yılmaz, 1995),

- Aktif öğrenen kişiler, öğrenme sürecine ve aktivitelerine etkin olarak katılırlar.
- Aktif öğrenen öğrenciler, dinlemekten çok derse katılırlar.
- Ders öncesi hazırlıklarıyla ve ders sonu değerlendirmeleriyle de öğrenci her zaman aktif durumdadır.

- Aktif öğrenmenin okula ve öğrenmeye yönelik tutuma olumlu katkısı vardır.
- Aktif öğrenmede öğrencilere, öğrenmeyi öğretmek, hedeflenir.
- Aktif öğrenme, kişinin yaşamındaki kaliteyi artırır.
- Aktif öğrenmede öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınır.
- Aktif öğrenme, öğrencilerin etkili öğrenme ve düşünme kapasitelerini geliştirir.
- Aktif öğrenmede bir konu, birden çok yöntem, teknik ve etkinlikle verilir.
- Aktif öğrenmede öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişimi üzerinde çokça durulur.
- Aktif öğrenme tekniklerinin bazıları kısa sürede uygulanabilir niteliktedir.
- Aktif öğrenme etkinlikleri, ekstradan görevlilere, yüksek ücretli araçlara, özel tasarlanmış mekânlara ihtiyaç duymadan uygulanabilir.

- Aktif öğrenmede sınıf için grup çalışmalarına ve karşılıklı etkileşime önem verilir.
- Aktif öğrenmede kazanılan bilgilerin hayata geçirilmesi ve bu bilgilerle uygulamaların yapılması esastır.

Geleneksel öğrenme yöntemleri, öğrenciye öğrendiklerinin tamamını kullanma imkânı tanımaz. Bundan dolayı geleneksel öğretim anlayışında öğrenilenler genellikle uygulamaya konulamaz. Öğrenilenler sadece sınavlarda kullanılıp unutulur. Aktif öğrenme sürecine dâhil olan bir öğrenci ise öğrendiği bilgilerle günlük hayat arasında ilişki kurar, bu bilgileri kullanır ve

öğrendiği bilgilerden yola çıkarak yeni bilgilere ulaşmaya çalışır (Açıköz, 2014; Kocabaş, 2001; Yavuz, 2005). Şüphesiz, aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilere sağlamış olduğu avantaj ve faydalar yukarıda bahsettiklerimizle sınırlı değildir. Öğrencinin hayatı boyunca öğrenmesini temin etmek, öğrenme eyleminde zorlanan çocukları her yönden desteklemek, öğrencilerin eleştirel düşünebilmelerini sağlamak, öğretmenliğe yeni adım atmış öğretmenlere yol göstermek, toplumun tamamında demokrasi bilincinin gelişmesini sağlamak gibi öğrenci ve öğretmen için birçok fayda ve avantaj, aktif öğrenme içerisinde yer almaktadır (Kvam, 2000; Meyers ve Jones, 1993; Stern ve Huber, 1997;). Aktif öğrenme anlayışında, öğrencilerin bilgi düzeylerinin geliştirilmesinden ziyade öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden gelişmelerine önem verilir. Böylece öğrencilerin hayat boyu başarılı bireyler olmaları amaçlanmaktadır.

Aktif öğrenme tekniklerinin önemi

Aktif öğrenme kişiyi motive etmesi, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini artırması, öğrenmeyi öğretmesi, ailevi, mesleki ve sosyal hayatı olumlu anlamda etkilemesi yönleriyle eğitimcilerin ilgisini çekmektedir (Bayrak, 2000). Modern eğitim anlayışı, çevresindekilerle uyumlu çalışabilen, olaylar karşısında sorumluluk alabilen ve sosyal hayatın her alanında aktif olarak kendine yer bulabilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu nedenle eğitim sistemimiz, öğretmen kılavuz kitabı yönergeleri doğrultusundaki etkinliklerle ya da geleneksel yöntemlerle klasik sınıf ortamlarında oturup dinleyen öğrencilerden ziyade yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, araştıran, soran, sorgulayan öğrenciler yetiştirmeyi hedeflemelidir. İşte tam bu noktada aktif öğrenmenin önemli bir rolü vardır (Saban, 2004).

Yıllardır okullarımızda uygulanan klasik yöntemler aracılığıyla sadece sınıfta oturup öğretmeni dinlemekle, ardından da verilen ödevleri ezberlemekle gerçek manada bir öğrenme gerçekleştirilemez. Yalnızca ezberleme ve gösterme ile öğrenme gerçekleşmez, tam tersine ezberci tutum öğrenme becerisini körelterek öğrenmeyi bitirir. Gerçek manadaki öğrenmeyi

sadece aktif öğrenme sağlayabilir (Aytan, 2012). Öğrenilenler üzerinde düşünebilme, karşı görüşleri dile getirebilme, öğrenilenleri hayata geçirebilme, kendi isteğiyle çalışabilme gibi birey için çok önemli olan eylemlere ancak aktif öğrenme etkinlikleriyle ulaşılabilir (Lubbers ve Gorcyca, 1997).

Yeni öğrenilen bilgilerin önceki bilgilerle ilişkilendirilmesi, günümüz eğitim anlayışının hedeflerindedir. Aktif öğrenme yaklaşımında, önceki bilgilerle yeni öğrenilenler arasında bağ kurulur. Ayrıca aktif öğrenmede öğrencilerin yarıştırılması değil birlikte işbirliği yapabilmesi hedeflenir (Ward ve Tiesen, 1997). Sadece sınıfta oturup seyretmek, öğretmeni dinleyip verdiği ödevleri yapmakla öğrenme gerçekleşmez. Bu yönüyle öğrenme, seyretme değildir. Öğrenci öğrendiklerini günlük hayatta uygulamalı, öğrendikleri ile ilgili konuşup yorumlarda bulunabilmelidir. Hayatın tamamında öğrenmeyi sağlaması, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi geliştirmesi, öğrenmede zorlanan öğrencileri desteklemesi, üstün zekâlı ve yetenekli çocukları uygun ortamlarda eğitmesi açısından aktif öğrenme büyük öneme sahiptir. Öğrencilere bilimsel düşünme becerisini kazandırmak, bilgiyi hazır vermekten ziyade bilgiye ulaşma yollarını öğretmek, olay ve durumlar arasında neden sonuç ilişkisi kurabilme alışkanlığı kazandırmak, karşılaşılan problemleri kolayca çözebilme becerisi vermek, girişimci ve sosyal çevresiyle uyumlu bir birey olabilmeyi sağlamak gibi kazanımlar aktif öğrenmenin temel amaçları içerisinde sayılabilir (Ercan, 2004). Bu bahsedilen amaçlar düşünen, eleştiren ve üreten bireylerin yetiştirilmesinde çok önemli bir yere sahiptir.

Aktif öğrenme uygulamalarında öğrencinin rolü

Aktif öğrenme sırasında öğrenciler, öğrendikleri konu hakkında zihinsel olarak etkin durumdadırlar. Zaten aktif öğrenme anlayışı öğrencinin öğretim sürecinin her anında aktif bir şekilde rol almasını gerektirmektedir. Bir bakıma aktif öğrenme anlayışında öğrencinin öğretmen konumunda olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin yol gösterici ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı rol almalarıyla, öğrenciler aktif olarak kendi öğrenmeleriyle ilgilendirilir

(Koufogiannakis ve Wiebe, 2006). Bu, geleneksel öğretim anlayışının tam tersi bir durumdur. Geleneksel öğretim yöntemleri ve sadece öğretmen kılavuz kitabı yönergeleri doğrultusundaki etkinliklerle öğretim yapılan sınıflarda öğrenci genellikle pasif durumdayken aktif öğrenmede öğrenci hem zihinsel hem de fiziksel olarak hareketli ve etkin durumdadır (Koç, 2000). Aktif öğrenme yaklaşımında öğrenci niçin öğrendiğinin farkındadır. Kendisine sunulan bilgiyi kabul etmeden önce, önceki öğrenmeleriyle karşılaştırıp amaç ve hedefleri doğrultusunda zihin süzgecinden geçirir. Bununla birlikte Harmin'e (1994), göre; aktif öğrenmenin uygulandığı bir sınıfta bireyler, birbirlerine karşı son derece saygılıdır. Öğrenciler birbirlerini dinler, kabul eder ve diğerleri tarafından kabul edilirler. Aktif öğrenenler çevreleriyle uyumlu grup halinde hareket edebilen enerjik kişilerdir. Bu tür sınıflardaki öğrenciler, kendilerini her zaman güvende hisseder. Bu sınıflarda, saate bakılıp dersin ne zaman biteceği düşünülmez. Aktif öğrenenler, öğrenmelerini kendileri başlatıp kendileri sonlandırır. Verilenleri olduğu gibi kabul etmeyip sorgulayabilmek, planlı hareket edip belli amaçlar doğrultusunda gayret göstermek, karşılaşılan durum ve olaylara alışılmışın dışında farklı yönlerden bakabilmek, kendisine verilenlerde doğruluk ve netlik aramak, başarısızlığın nedenlerini aramak, okuyup dinlemek, araştırmak, soru sormak gibi birçok ayırt edici özellik aktif öğrenen öğrencilerin sergilediği davranışlardandır (Marzano, 1992). Bu özelliklere sahip öğrencilerle birlikte olmak öğretmenlerin motivasyonlarını da olumlu anlamda artıracaktır.

Aktif öğrenme uygulamalarında öğretmenin rolü

Aktif öğrenmede dersi ve öğrencileri yönlendirecek olan öğretmendir. Bu nedenle aktif öğrenme teknikleriyle ders yapılmadan önce öğretmenlerin aktif öğrenme yöntem ve tekniklerine hâkim olmaları gerekmektedir. Öğretmenin yenilikçi, geleneksel öğretmen tipinden uzak, araştırmacı bir kişi olması aktif öğrenme için çok önemlidir. Aktif öğrenme, aktif katılımı gerektiren bir öğrenme yöntemidir. Öğrencilerin düşünen, sorgulayan, araştıran

aktif bir birey olabilmesi en az onlar kadar yenilikçi ve araştırmacı öğretmenlerin desteğine bağlıdır.

Geleneksel öğrenme yönteminde öğretmen, sınıfı sürekli kontrolü altında tutan, bilgiyi sözel olarak aktaran kişi olmasından dolayı konuşmaların çoğunu yapan, gerektiğinde soru soran ve bu soruların cevaplarını değerlendiren, zaman zaman öğrencileri cezalandırıp ödüllendiren kişidir. Özetle öğrenme sürecinin sorumluluğunu tek başına taşıyan, sınıfın en aktif ve baskın kişisi öğretmendir (Açıkgöz, 2014). Aktif öğrenme yönteminde ise öğretmen rollerinde önemli değişiklikler söz konusudur. Bir bakıma öğrenciyle öğretmenin rolleri değişmiş, öğrenci sürecin tamamında etkin rol alırken öğretmen yönlendirici konumdadır. Tabi bu ifadelerden öğrencinin sınıf içerisinde her istediğini yapabileceği ya da öğretmenin tamamen pasifsiz edilerek edilgin olacağı gibi bir yanlış anlamaya düşülmemelidir. Aktif öğrenme uygulamaları esnasında sürecin kontrolü belli bir dereceye kadar öğrencilere verilmelidir (Kyriacaou ve Newson, 1999). Bununla birlikte aktif öğrenme sırasında karşılaşılan problemlerin çözümü, öğrencilere farklı önerilerde bulunarak onları doğru yönlendirme, öğrencilerin tıklandıkları noktalarda açıklamalar yapma ve öğrencilerin öğrenme seviyelerinin gözlemlenmesi gibi konularda eğitimciler de etkin olmak zorundadırlar (Könings, Gruwel ve Merrienboer, 2005). Aktif öğrenmenin gerçekleşmesi için öğretmenler, öğrencilere geniş bir alanda öğrenme imkânı sunup farklı birçok teknikle onları tanıştırmalıdır. En önemlisi de öğretmenler öğrencilere, öğrenmenin her aşamasında sorumluluk üstlenmeleri gerektiğini anlatmalıdır (Harrison, 1992). Günümüz eğitim ortamında aktif öğrenmeyi gerçekleştirecek olan öğretmenlerin, hayat boyu öğrenmeyi kendilerine ilke edinmiş kişiler olması gerekmektedir. Bu tip bir öğretmenin kendi alanında yeterli bilgiye sahip, yeniliklere açık, kişisel gelişimine önem veren bir bakış açısına sahip olması gerekmektedir. Aktif öğrenme anlayışına sahip bir öğretmen, öğrencilerinin motivasyonunu yüksek tutup öğrenme sürecinin sorumluluğunu öğrencilerine bırakır. Aktif

öğrenmede öğretmen, öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade edebildiği demokratik bir sınıf ortamı oluşturarak öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıran kişidir (Niemi, 1997). Diğer bir ifade ile aktif öğrenmenin uygulandığı sınıflardaki öğretmen, dersi iyi anlatan, hitabeti etkileyici olan değil, öğrencilerinin özgürce konuşmasına, duygu ve düşüncelerini anlaşılır bir şekilde ifade edebilmesine yardım eden, bu konuda onlara imkânlar sunan kişidir (Açıkgöz, 2014). Ayrıca, aktif öğrenme teknikleri, sadece öğrencinin gelişimini sağlamakla kalmaz öğrencilerin yanı sıra öğretmenleri de olumlu yönde geliştirmektedir. Çünkü aktif öğrenme anlayışı öğretmenlere, ders esnasında kullanabilecekleri birçok yöntem ve teknik sunmaktadır. Ayrıca aktif öğrenmenin öğrencilerde oluşturduğu her türlü olumlu gelişmenin öğretmeni de olumlu yönde etkileyeceği unutulmamalıdır (Koç, 2007). Öğrencilerindeki değişimi gözlemleyen öğretmen de mesleki yönden doyuma ulaşmış işten tatmin olacaktır.

Aktif öğrenme teknikleri

Aktif öğrenen bireyler, üst bilişsel süreçleri işleterek öğrenmede sorumluluk alırlar. Olaylar ve durumlar üzerinde düşünüp eleştiri getirebilen bireyler, aktif öğrenmenin hedefleri arasındadır. Aktif öğrenme teknikleri, öğrencilerin zihinsel gelişiminin yanında fiziksel gelişimine de yardımcı olmaktadır. Duyu organlarımıza (özellikle görme ve işitme) hitap etmesi aktif öğrenmenin önemli yönlerindedir (Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2003). Öğrencilerin gelişimine her yönden büyük katkılar sağladığı araştırmacılar tarafından ortaya konan aktif öğrenme, yaşam boyu öğrenmeyi kendisine ilke edinmiş kişiler yetiştirerek olumlu yöndeki toplumsal değişimleri de hazırlamaktadır. Öğretmenden çok öğrenci merkezli olan aktif öğrenme yönteminde öğrenci yaparak, yaşayarak özetle uygulayarak öğrenir. Aktif öğrenme yöntemleri, öğrencilerin öğrenme sürecine doğrudan katılımını sağlar (Keyser, 2000).

Bonwel ve Eison'a (1991), göre aktif öğrenme teknikleri içerisindeki grup tartışma ve çalışmaları, yaratıcı drama etkinlikleri, karşılıklı iletişim, özgür demokratik sınıf ortamları gibi

aktif öğrenme yöntemleri öğrencileri hareketli hale getirdiğinden dolayı öğrenenler tarafından kabul görmektedir. Bu teknikler, öğrencilerin fikirlerini özgürce dile getirebilmelerine, önceki bilgileri ve sonraki öğrenmeleri arasında ilişki kurabilmelerine, öğrendiklerini analiz ve sentez edebilmelerine yardımcı olmaktadır (Aykaç, 2005). Tablo 5’te bazı aktif öğrenme teknikleri listelenmiştir.

Tablo 5

Aktif Öğrenme Teknikleri

Aktif öğrenme teknikleri		
Altı şapka ile düşünme	Basın toplantısı düzenleme	Neyi öğrenmek istiyorsun
Birbirine öğretme	Başlık bulma	Dolaş, buluş herkesle konuş
Bulmaca çözme	Ders günlüğü tutma	Beyin fırtınası
Empati kurma	Eşli çalışma	Drama
Flaş	Hızlı tur	Gazete çıkarma
Karşılaştırma	Kavram haritası oluşturma	Hazineyi bul
İnternette araştırma	Kendini değerlendirme	Görüşme yapma
Koleksiyon hazırlama	Kartopu	Kitap oluşturma
Akvaryum	Mektup yazma	Köşeleme
Not alma	Öneme göre sıralama	Neden sonuç ilişkisi bulma
Örnek verme	Problem çözme	Öğretim malzemelerini bulma
Özetleme	Poster yapma	Geri plandaki düşünceleri bulma
Problem çözme	Resimleme	Proje yapma
Sınıflama	Kavram ağı	Sen olsaydın ne yapardın
Sonuç çıkarma	Soru çıkarma	Slogan bulma
Philiips66	Pazar yeri	Tavsiyede bulunma
Uzmandan öğrenme	Üçlü değişim	Sandviç
Yeniden yazma	Tereyağı ekmek	Şiir yazma
Yıllık hazırlama	Yordama yapma	Yanlışları bulma
Vızıltı	Zihinsel haritalama	Yüksek sesle düşünme
Tombala	Soru ağı	Top taşıma
Kart gösterme	Kart eşleştirme	Yaratıcılık grubu

Araştırmada kullanılan aktif öğrenme teknikleri

Vızıltı

Öğrencilerden konu ile ilgili bir hipotez geliştirmeleri, örnek bulmaları ya da verilen bir bilginin doğruluk ve yanlışlığını tartışmaları gibi işler istenebilir. Öğrenciler küçük gruplar halinde verilen olay, durum ya da konu hakkında görüşmeler gerçekleştirirler. Ardından her grup kendi içersinde bir sözcü seçer. Daha sonra grup sözcüleri aracılığı ile grubun ulaştığı olduğu sonuç sınıfa sunulur. Vızıltı tekniğinde oluşturulan konuşma grupları kalıcı değildir. Bazen umulmadık şekilde ders esnasında kendiliğinden oluşabilir. Bu gruplar ders sırasında sınıf içindekilerin konuyu kendi aralarında tartışmaları yoluyla da oluşabilir. Böyle durumlarda anlatıma kısa süreliğine ara vererek bu fırsat değerlendirebilip gruplar oluşturulmalıdır (Açıkgöz, 2014).

Kartopu

Uygulamaya öğrencilerin herhangi bir konu, soru ya da problemle ilgili düşünceleri istenerek başlanır. Öğrencilere verilen düşünme süresi dolunca ikişerli daha sonra dörderli gruplar aynı konuyu kendi içlerinde sesli düşünüp konuşurlar. Konuşulanların bir yazman tarafından yazılması verimliliği artırabilir. Tartışma gruplarının giderek büyümesinden dolayı yöntem kartopu denmiştir. Etkinliğin sonunda grup tarafından ulaşılan sonuçlar sınıfa sunulur (Açıkgöz, 2014).

Hızlı tur

Öncelikli olarak öğretmen tarafından öğrencilere bir konu ya da soru verilir. Öğrencilere ne söyleyeceklerini düşünceleri için zaman tanınır. Sonra öğrencilerden biri söz alıp konuyla ilgili düşüncelerini ifade etmeye başlar ve ardından diğer öğrenciler de sırayla konuşmaya başlar. Bu yöntemin diğer konuşmalardan farklı olan tarafıysa, konuşmacıların daha önce söylenmiş bir şeyi tekrar etmeme zorunluluğudur. Böylece her öğrenci, hem söyleyeceklerini

düşünmekte hem de diğer konuşanları dikkatle dinlemektedir. Konuyla ilgili söyleyecek bir şeyi olmayanlar “geçiniz” diyerek sözü bir sonraki öğrenciye bırakır. Hızlı turda her öğrenciye konuşma imkânı doğar. Bu yönüyle hızlı tur yöntemi, öğrenciler tarafından büyük ilgi görür. Sessiz öğrencilere konuşma imkânı vermesi, öğrencilere kendileriyle ilgili karar alma becerisi kazandırması yönleriyle hızlı tur öğrenciler için önemli bir aktif öğrenme tekniğidir (Açıkgöz, 2014). Bu teknik, öğrencilere herhangi bir konu hakkındaki bilgi ve birikimlerini hızlı bir şekilde gözden geçirip düşünme imkânı vermesi yönüyle önemlidir.

Kart gösterme

Kart gösterme tekniği, öğrencilere önceki öğrenmelerini gözden geçirme, yeni öğrenmeleriyle eskilerini karşılaştırıp değerlendirme yapma, karar verme gibi imkânlar tanır. Öncelikli olarak öğretmen tarafından hazırlanmış farklı renklerde 4-5 adet küçük kart öğrencilere dağıtılır. Renklerin ne anlama geldikleri öğretmen tarafından kâğıtların üzerine ve tahtaya yazılabilir ya da sözlü olarak öğrencilere iletilir. Kullanılacak kartlara; kırmızı, tamamen katılıyorum; mor, katılıyorum; mavi, kararsızım; siyah, katılmıyorum; turuncu, hiç katılmıyorum gibi anlamlar verilebilir. Ardından öğretmen anlatılanlarla alakalı sorular sorar ya da konuyla ilgili düşüncelerini ifade eden farklı cümleleri sınıfa aktarır. Bu esnada öğrenciler seçecekleri kartları düşünürler. Sonra konuyla ilgili söz alıp konuşmak isteyen öğrenci düşüncesiyle ilgili bir kart seçer. Ardından, konuşmak isteyen her öğrenci söz alıp konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini sınıfla paylaşır (Açıkgöz, 2014).

Drama

Drama tekniği, birçok alanda ve konuda farklı yaş grubundaki kişilere uygulanabilir. “Öğrencilerin, öğrenilenleri ya da öğrenilecek olanları sınıf içersinde dramatize ederek göstermeleridir. Örneğin trafik polisi, yaya, sürücü vb. rolleri oynanarak trafik kuralları konusu işlenebilir” (Açıkgöz, 2014, s. 91). Önce öğretmen yapılacak drama gösterisi için öğrenciler arasında gönüllülük esasına dayalı rol dağılımı yapar. Ardından rol alan öğrenciler, problem

durumu, ele alınan konuyu ya da verilmek istenen düşünceyi diğer öğrencilerin önünde canlandırır. Konuyu ya da problemin çözümünü görsel olarak ortaya koyarlar. Böylece öğrenciler ders esnasında aktif hale getirilir. Drama yöntemi, öğrenilenlerin kalıcılığını artırması, öğrenenlerin zihninde daha kalıcı izler bırakması yönüyle önemli bir etkinliktir.

Kart eşleştirme

Öğrenilenlerin kalıcılığının artırılması, yeni karşılaşılan bilgilerin tekrar gözden geçirilip netleştirilmesi, grup içi iletişimi geliştirme gibi amaçlarla uygulanır. Öncelikli olarak öğretmen tarafından sınıftaki öğrenci sayısının yarısı kadar iki farklı kart grubu hazırlanır. Birinci grup kartlarda; öğrenilenlerle ilgili sorular, bilgiler ve örnekler vb. bulunur. İkinci gruptaki kartlarda ise; ilk kartlarla eşleştirilebilecek cevaplar, sözcük ve cümleler yer alır. Gruplardan birinde bulunan kartlara öğretmen tarafından sırasıyla numaralar verilir. Daha sonra kartlar sınıftaki öğrencilere rastgele dağıtılır. Öğrencilere, kendilerine gelen kartlarda yazılı olan kavram ve sorularla ilgili olarak hazırlık yapmaları için belli bir zaman verilir. Verilen zamanın dolmasından sonra öğrenciler, sınıf içersinde dolaşarak karşılaştıklarıyla konuşarak ellerindeki kartta yazılı olan soruların, kavramların cevap ve eşlerini ararlar. Kartlarını eşleştiren öğrenciler, bu kartları niçin eşleştirdiklerinin mantıklı izahlarını oluştururlar. Son olarak kart numaraları, öğretmen tarafından sınıfta karışık olarak söylenir. Numarası söylenen ikili gruplar kendi kartlarındaki bilgileri ve bunların nedenlerini sınıfa anlatırlar (Açıkgöz, 2014). Bu teknik aracılığıyla öğrenciler birlikte iş yapabilme ve düşüncelerini özgürce ifade edebilme imkânı bulurlar.

Empati yapma (Siz olsaydınız ne yapardınız)

Öğrencilerin kendilerini karşılarındaki kişilerin ya da anlatılan olay, durum ve konu içindeki kişilerin yerine koyarak onların duygu ve düşüncelerini, davranışlarını anlamlandırmaya çalışılmasıdır. Tıp öğrencisinin kendini hasta yerine koyup hastanın ruh haletini anlamaya çalışması; öğretmen adayının kendini öğrenci yerine koyup, “ben olsaydım

acaba nasıl davranırdım?” sorusuna cevap araması; edebiyat öğrencisinin kendini bir şairin yerine koyup onun hangi duygu ve hayallerle şiirini yazdığını anlamaya çalışması, empati kurma örneği kabul edilebilir. Empati kurma tekniği, öğrencilere diğer insanları anlama imkânı vermektedir (Açıkgöz, 2014). Bununla birlikte empati yapabilen, birbirinin sevinç ve hüznünü paylaşabilen bireylerin oluşturmuş olduğu toplumlarda yardımlaşma ve dayanışmanın üst seviyede gerçekleşeceği unutulmamalıdır.

Bilge kesekâğıdı

Önceden kazanılmış olan bilgilerin yeni öğrenilenlerle uyumlu şekilde birleştirilmesi amacıyla uygulanır. Konu ya da aktarılmak istenen düşünce anlatılmadan önce öğrencilerin her birine birer kese kâğıdı dağıtılır. Ardından kese kâğıtlarının üzerinde metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcük ve sözcük grupları, anahtar sözcükler, başlık, konu, ana düşünce ve yardımcı düşünce gibi başlıklar yazılır. Ders sonunda öğrencilerden kese kâğıdındaki konu başlıklarıyla ilgili öğrendiklerini kese kâğıtlarındaki ilgili yerlere yazmaları istenir. Ardından öğrenciler beşer ya da altışar kişilik gruplara ayrılıp kese kâğıdına yazdıkları düşüncelerini grup üyeleriyle tartışırlar. Daha sonra grup üyeleri kese kâğıdının üzerindeki konu başlıklarıyla ilgili grup üyelerinin tamamının ortak görüşü olan düşünceleri farklı kartlara yazarak kese kâğıdına koyarlar. Son olarak grup sözcüleri kese kâğıdındaki kartlarda yazılı olan konuyla ilgili duygu ve düşünceleri sınıfa sunar (Açıkgöz, 2014).

Dolaş, buluş, herkesle konuş

Bu teknik, öğrencilerin aktif ve hareketli olmaları anlayışı üzerine kurulmuştur. Uygulama sırasında sınıftaki bütün öğrenciler ayağa kaldırılıp hareketli hale getirilir. Önce öğrencilere konuyla ilgili bir soru ya da fikir yöneltilir. Öğrencilere sorulan sorunun cevabını düşünmeleri için öğretmen tarafından belli bir süre verilir. Daha sonra öğrencilere sınıfın ortasında toplanmaları ve ardından sınıf içersinde rastgele yürümeleri söylenir. Öğrenciler, sınıf içersinde rastgele dolaşırken öğretmen belli aralıklarla elini çırpır. Öğretmenin her elini

çırpmasında öğrenciler durup karşısındaki arkadaşıyla konu ile ilgili düşüncelerini paylaşır. Bu uygulama birkaç kez yapıldıktan sonra öğrenciler yerlerine oturur. Son olarak gönüllü olan öğrenciler, konu ile ilgili duygu ve düşüncelerini sınıf arkadaşlarıyla paylaşır. Bu sayede öğrencilerin duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri demokratik bir sınıf ortamı öğretmen öncülüğünde oluşturulmuş olur (Sallabaş, 2011). Bu teknik öğrencilerin bir topluluk önünde kendi fikirlerini özgürce ifade edebilme imkânı vermesi yönüyle önemlidir.

Kum saati

Kum saati, daha çok önceki bilgilerin hatırlanması ve yeni öğrenilenlerle ilişkilendirilip aralarında bağ kurulması için kullanılan tekniktir. Öncelikli olarak öğretmen tarafından tahtaya bir kum saati resmi çizilip öğrencilerin de bu kum saatini önceden hazırladıkları kartonlara çizmeleri istenir. Böyle bir imkân yoksa öğretmen, üzerine kum saati çizilmiş ve sınıf sayısınca çoğaltılmış kâğıtları sınıfa dağıtır. Ardından öğretmen, sınıfa bu derste öğrenecekleri konuyu söyleyip öğrencilerden konuyu ellerindeki kum saatinin ortasına yazmalarını ister. Kum saatine konu başlığı yazıldıktan sonra kum saatinin üst kısmına öğrencilerin verilen konuyla ilgili önceden bildiklerini yazmaları istenir. Bu işlemden sonra öğretmen ya da bir öğrenci, işlenecek konuyu ve düşünceyi sınıfa aktarır. Anlatma işlemi bittikten sonra öğrenciler anlatılan konuyla ilgili ana düşünce, yardımcı düşünce gibi önemli unsurları kum saatinin alt kısmına yazarlar. Böylece öğrenci kum saati uygulamasına başlamadan önce konuyla ilgili ne bildiğini ve uygulama sonrası neler öğrendiğini görme imkânına sahip olur. Son olarak öğrenciler bu durumu sınıfa anlatarak sunarlar (Açıkgöz, 2014).

Bu bölümde, aktif öğrenme tekniklerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi başlıklı tezin kavramsal kısmı, problem durumu, tanımları, önemi, amaçları, sınırlılık ve varsayımları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Bununla birlikte araştırmada kullanılacak aktif öğrenme teknikleri ve aktif öğrenme teknikleri ile ilgili yapılan

önceki çalışmalar da ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Gelecek bölümde ise araştırmanın yöntem kısmına yer verilecektir.



Bölüm III: Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve toplanan verilerin analizleriyle ilgili bilgiler paylaşılacaktır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada; aktif öğrenme tekniklerinin metin türleri açısından 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarına olan etkisi araştırılmıştır.

Araştırmalarda desen geliştirme işi, sosyal bilimcilerin önemli bir problemi olagelmıştır. Araştırmalarda geçerliliği ve güvenilirliği ortaya konmuş bilgiye ulaşabilmek araştırmacıların en önemli amacıdır. Araştırmacının hazırlamış olduğu plan dâhilinde sorularına cevap bulmak amacıyla yapılan düzenlemelere araştırma deseni ya da araştırma modeli denir (Büyüköztürk, 2013). Değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini ortaya çıkarmak için yapılan araştırmalarda kullanılan desene deneysel desen denir (Karasar, 2013). Deneysel desenlerin sınıflandırılması, genellikle gerçek deneysel desenler, yarı deneysel desenler ve deneme öncesi deneysel desenler şeklindedir (Büyüköztürk, 2013). Katılımcıların rastgele belirlenmediği deneysel bir süreci içeren yönteme, yarı deneysel yöntem denir (Karasar, 2013). Grupların kısmen kontrol edilebilir olması çalışmanın yarı deneysel olmasına neden olmaktadır (Singh, 2007). Yarı deneysel model, çalışma gruplarını eşitlemenin zor ya da mümkün olmadığı durumlarda kullanılmaktadır. Bundan dolayı bazı kaynaklarda yarı deneysel yerine “eşitlenmemiş” ifadesi kullanılmaktadır. Bununla birlikte grup seviyelerinin eşitlenmesine de azami derecede dikkat etmek gerekmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Araştırma gruplarının eşitlenmek istenmesinin sebebi, araştırma için karşılaştırılabilir gruplar elde etmektir (Rubin ve Babbie, 2011).

Bu gibi nedenlerden dolayı bu çalışmada, eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılan ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Çalışma süresince deney ve kontrol grupları üzerinde aynı ölçme araçları kullanılmıştır. Araştırmada, aktif öğrenme

tekniklerinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde ne kadar etkili olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma için tercih edilen deneysel desen Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Araştırmada Kullanılan Deneysel Desen

Gruplar	Deney Öncesi	Uygulama	Deney sonrası
Deney Grubu	Ön test	Aktif öğrenme tekniklerinin	Son Test
	Demografik	uygulanması	Okuma tutum ölçeği
	değerlendirme formu		
	Okuma tutum ölçeği		
Kontrol Grubu	Ön test	Öğretmen kılavuz kitabı	Son test
	Demografik	okuma alanı yönergeleri	Okuma tutum ölçeği
	değerlendirme formu	doğrultusundaki okuma	
	Okuma tutum ölçeği	teknikleri	

Çalışma için öncelikli olarak bir deney ve bir de kontrol grubu belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu olarak belirlenen sınıflarda uygulama öncesinde ve sonrasında ölçümler gerçekleştirilmiştir. Deney grubu sınıfında dersler aktif öğrenme teknikleriyle; kontrol grubu sınıfında ise öğretmen kılavuz kitabı yönergeleri doğrultusunda yürütülmüştür. Araştırma için belirlenen sınıflara, uygulama öncesinde ve sonrasında başarı testleri uygulanmıştır. Bu çalışmada, okuduğunu anlama düzeyleri bağımlı değişken iken, uygulanan aktif öğrenme teknikleri bağımsız değişkendir. Araştırmada bağımsız değişkenin, bağımlı değişken üzerinde ne kadar etkili olup olmadığı sorusuna cevap aranmıştır.

Çalışmanın yapıldığı araştırma modelinin simgesel görünümü, Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Çalışmadaki Deneysel Desenin Simgesel Görünümü

Grup	Ön Test	İşlem	Son Test
Deney	BMBT	Aktif öğrenme	BMBT
	ÖMBT	tekniklerinin uygulanması	ÖMBT
	ŞMBT		ŞMBT
	OYTÖ		
Kontrol	BMBT	Öğretmen kılavuz kitabı	BMBT
	ÖMBT	yönergeleri	ÖMBT
	ŞMBT	doğrultusundaki	ŞMBT
	OYTÖ	tekniklerin uygulanması	

Çalışma Grubu

Ayrıntılı bir araştırma yapabilmek için çalışmanın amaçları doğrultusunda zengin durumlar seçilmelidir (Büyüköztürk, 2013). Bu nedenle araştırma için amaçlı örnekleme yöntemi içersinde yer alan maksimum örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem daha çok farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullar için kullanılır (Büyüköztürk, 2013). Çalışma grubu olarak 7. sınıfların seçilmesinde 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve aktif öğrenme tekniklerini uygulayabilme noktasında 5 ve 6. sınıf öğrencilerine göre hem zihinsel hem de bedensel olarak daha hazır olmaları ve 8. sınıf öğrencileri gibi TEOG sınavına hazırlanmak durumunda olmamaları etkili olmuştur. Ayrıca alan araştırması sonucunda aktif öğrenme tekniklerinin okuma becerisi üzerindeki etkisiyle ilgili 7. sınıf öğrencileri üzerinde çalışma yapılmadığı görülmüştür. Bu gibi nedenlerden dolayı 7. sınıf öğrencilerinin araştırma için uygun çalışma grubu olduğu düşünülmüştür.

Çalışma, evrenin tamamında yapılamıyorsa evren yerine örneklem üzerinde çalışılıp genelleme yapılabilir (Yeşil, 2010). Çalışmanın yapılacağı okul belirlenmeden önce Balıkesir Valiliği'ne bağlı Sosyal Yardımlaşma Kurumu, Balıkesir TÜİK yetkilileri ve Aile ve Sosyal

Politikalar İl Müdürlüğü yetkilileri ile görüşülüp okulların bulunduğu ilçe ve mahallelerin sosyo-ekonomik durumu ile ilgili bilgi alınmıştır (Ek O). TÜİK verilerine göre araştırmanın yapılacağı Karesi ilçesinde yaşayan 39848 kişinin ilkokul mezunu, 20255 kişinin ilköğretim mezunu, 11528 kişinin ortaokul ve dengi okul mezunu, 34792 kişinin lise mezunu, 22684 kişinin üniversite mezunu, 1368 kişinin yüksek lisans mezunu, 386 kişinin de doktora mezunu olduğu görülmüştür. Ayrıca 2194 kişinin okuma yazma bilmediği, 4080 kişinin de okuma yazma bilmesine rağmen herhangi bir okul mezuniyetinin olmadığı belirlenmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda Karesi ilçesinin eğitim yönünden orta düzeye sahip olduğu düşünülmüştür. Bu bilgiler doğrultusunda Balıkesir ili Karesi ilçesinin nüfus olarak en kalabalık mahallesi olan ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip olduğu düşünülen Paşa Alanı Mahallesi muhtarıyla bir görüşme yapılmıştır. Mahalle muhtarıyla yapılan görüşmede mahalle içersindeki Çiğdem Batubey Ortaokulu'nun orta sosyo-ekonomik düzeye sahip olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Belirlenen okulda ön görülen uygulamaların yapılabilmesi için Balıkesir Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır (Ek P).

Bu araştırma, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Balıkesir ili Karesi ilçesinde bulunan, orta sosyo-ekonomik düzeyde olduğu düşünülen Çiğdem Batubey Ortaokulu'nda öğrenim görmekte olan 7. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Balıkesir ili Karesi ilçesi Çiğdem Batubey Ortaokulu'nda 7. sınıfta eğitim öğretim gören 69 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Çalışmalara başlamadan önce Çiğdem Batubey Ortaokulu idaresinden 7. sınıfta eğitim öğretim gören öğrencilerin sayıları, 1. dönem Türkçe dersi not ortalamaları, sınıflarının cinsiyet dağılımına yönelik bilgileri ve Türkçe öğretmenlerinin kıdem ve cinsiyet bilgileri alınmıştır. Ayrıca okul idaresinden öğrencilerin sınıflara ders başarısı yönünden homojen olarak dağıtıldıkları bilgisi alınmıştır. Ardından Türkçe zümre başkanı ve sınıfların Türkçe öğretmenleriyle görüşülüp çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Çalışma için hangi sınıfların daha uygun olduğu konusunda Türkçe öğretmenlerinden bilgi alınmıştır. Bu görüşmeler ve

alınan bilgiler doğrultusunda 7. sınıflar arasında 7-D ve 7-K sınıfı çalışma grupları olarak seçilmiştir. Görüşmeler sonunda yansız atama ile bu gruplardan 7-K sınıfı deney, 7-D sınıfı da kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Bu sınıflara demografik değerlendirme formu, okuma tutum ölçeği ve okuduğunu anlama başarı testleri, ön test olarak uygulanmıştır. Ön testlerden sonra deney grubu olan 7-K sınıfında 8 hafta aktif öğrenme teknikleriyle uygulama yapılmıştır. 8 haftalık uygulama sırasında, 2014-2015 eğitim öğretim yılı Türkçe dersi müfredatındaki metinler araştırmacı tarafından aktif öğrenme teknikleri ve bu tekniklerle uyumlu etkinlikler yoluyla işlenmiştir. Kontrol grubunda ise dersler 8 hafta boyunca öğretmen kılavuz kitabı okuma alanı yönergeleri doğrultusunda araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonunda her iki sınıfa, okuma tutum ölçeği ve okuduğunu anlama başarı testleri son test olarak yapılmıştır. Araştırmaya katılan deney grubu sınıfı öğrencilerinden 1 tanesi kaynaştırma öğrencisi olduğu için çalışmaya dâhil edilmemiştir. Ancak sınıf içersindeki psikolojik durum da düşünülerek öğrenci, çalışma sürecine dâhil edilmiş fakat bu öğrenciden elde edilen veriler araştırmanın değerlendirme kısmında kullanılmamıştır. Çalışma grupları oluşturulurken deney ve kontrol grubunun benzer özellikler taşıyıp taşımadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla gerçekleştirilen karşılaştırmalar, aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Çalışma gruplarındaki öğrencilerin 2014-2015 eğitim ve öğretim yılı 1. dönem Türkçe dersi notu ortalamalarına ilişkin karşılaştırma Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grubu Türkçe Dersi Not Ortalamaları

Grup	Öğrenci sayısı	Türkçe dersi başarı ortalaması
Deney grubu	33	4,3
Kontrol grubu	36	4,2

Tablo 8'e göre çalışma gruplarında bulunan öğrencilerin Türkçe dersi not ortalamaları bakımından benzer özellikler taşıdıkları söylenebilir.

Çalışma gruplarında bulunan öğrencilerin cinsiyet dağılımları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Grubu Cinsiyet Dağılımı

Grup	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Deney grubu	18	54.5	15	45.4	33	100
Kontrol grubu	17	47.2	19	52.8	36	100
Toplam	35	51	34	49	69	100

Tablo 9'a göre deney grubunda 18 kız, 15 erkek öğrenci, kontrol grubunda ise 17 kız, 19 erkek öğrenci yer almaktadır. Bu bilgilere göre; deney ve kontrol gruplarının cinsiyet dağılımı açısından benzer özellikler taşıdığı söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının Türkçe öğretmeni özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Deney ve Kontrol Grubu Türkçe Öğretmeni Özellikleri

Özellik	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Cinsiyet	Erkek	Erkek
Mesleki Kıdem	32	32
Branş	Türkçe Öğretmenliği	Türkçe Öğretmenliği

Tablo 10'da deney ve kontrol grubu Türkçe öğretmenlerinin aynı kişi olduğu görülmektedir. Bu bilgilere göre; her iki grubun Türkçe öğretmenin aynı özelliklere sahip olduğu söylenebilir.

Ayrıca araştırmada elde edilen bazı demografik özellikler, grup değişkenine göre karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Buna göre deney ve kontrol grupları arasındaki farklılıklar aranarak iki grubun benzer özellikler gösteren gruplar olduğu aşağıdaki tablolar ile gösterilmiştir.

Tablo 11’de deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersi notları öğrencilerin ortalamalarına göre karşılaştırılmıştır.

Tablo11

Deney ve Kontrol Grubu Türkçe Ders Notu Dağılımı

		N	Ön Test M ± st.d.	t	df	P
Türkçe Notu	Deney	33	4.34 ± .827	.515	58.656	.608
	Kontrol	36	4.25 ± .649			
	Kız	35	4.35 ± .691	.658	65.043	.513
	Erkek	34	4.24 ± .781			
						p>.05

Buna göre; Türkçe notları yönünden deney ve kontrol grubu ortalamalarının benzer değerler gösterdiği ve bu durumun da istatistiksel anlamda bir farklılığa sebep olmadığı belirlenmiştir (p>.05). Araştırmaya katılan öğrenciler, Türkçe notlarına göre değerlendirildiğinde gruplarına ve cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemişlerdir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin okumaya karşı olan tutumları karşılaştırılmıştır. Bu amaçla deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma tutum ölçeği ön test sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Deney ve Kontrol Grubu Okuma Tutum Ölçeği

		Ön Test		t	df	p
		N	M ± st.d.			
Okuma Tutum Ölçeği	Deney	32	3.1075 ± .30147	-2.294	53.276	.026*
	Kontrol	36	3.2522 ± .20257			
Okuma Tutum Ölçeği	Kız	34	3.1894 ± .28031	.165	66	.869
	Erkek	34	3.1788 ± .24702			

*p<.05

Deney ve kontrol grubu öğrencileri, okuma tutum ölçeği ön test değerlerine göre değerlendirildiğinde cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemişlerdir. Fakat gruplarına göre değerlendirildiklerinde, kontrol grubundaki öğrenciler lehine istatistiksel anlamda p<.05 düzeyinde anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Kontrol grubunun okuma tutumlarının deney grubuna göre daha yüksek olması çalışmanın sonucunu etkilemeyecek hatta aktif öğrenme tekniğinin olası başarısını arttıracak bir farklılık olarak belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testi ön testlerinden elde etmiş oldukları sonuçlar da grupların denkliği açısından değerlendirilip karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama başarı testi ön test sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

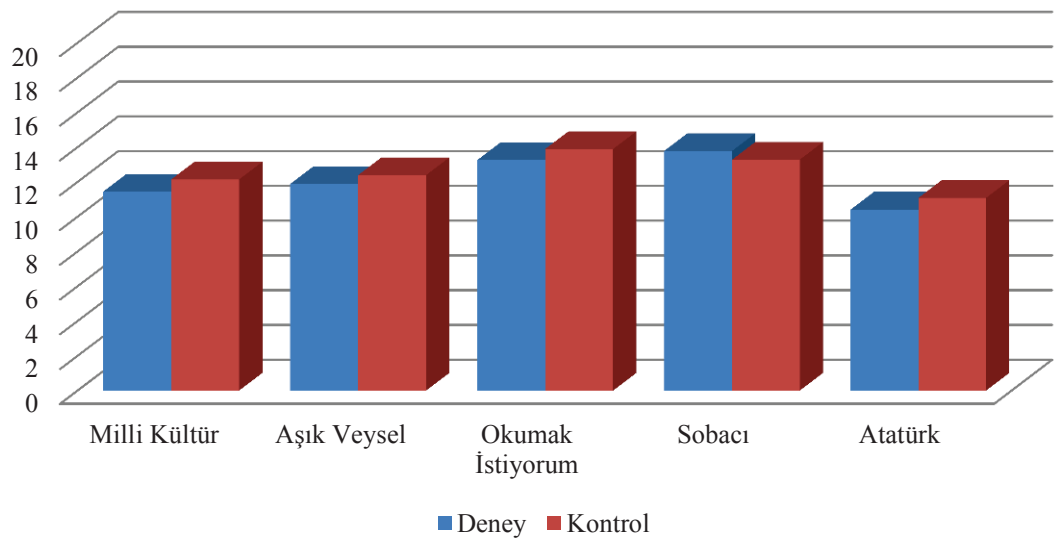
Tablo 13

Deney ve Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Başarı Testi Ön Test Sonuçları

		N	Ön Test	t	df	p
			M ± st.d.			
Milli Kültür BMÖT	Deney	32	11.44 ± 3.068	-1.084	56.232	.282
	Kontrol	36	12.14 ± 2.244			
Âşık Veysel BMÖT	Deney	32	11.88 ± 2.366	-.847	66	.400
	Kontrol	36	12.39 ± 2.611			
Okumak İstiyorum ÖMÖT	Deney	32	13.25 ± 1.832	-1.203	66	.233
	Kontrol	36	13.89 ± 2.459			
Sobacı ÖMÖT	Deney	32	13.78 ± 2.121	.768	66	.445
	Kontrol	36	13.28 ± 3.122			
Atatürk ŞMÖT	Deney	32	10.41 ± 3.047	-1.039	66	.302
	Kontrol	36	11.08 ± 2.310			

p>.05

Tablo 13'te de görüldüğü üzere tüm öğrenciler, okuduğunu anlama başarı testleri ön test değerlerine göre değerlendirildiğinde gruplarına göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Gruplar arasında istatistiksel anlamda $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.



Şekil 1: Okuduğunu anlama ön test sonuçları

Şekil 1’de her iki grubun okuduğunu anlama başarı testi ön test sonuçlarının birbirine yakın değerlerde olduğu görülmektedir. Her iki grubun ön test değerlerinin birine yakın olması, istatistiksel anlamda bir farklılık oluşturmamaktadır.

Öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi ön test sonuçlarına testlerde kullanılan metin türleri açısından da bakılıp gruplar karşılaştırılmıştır. Metin türleri açısından deney ve kontrol grubu ön test sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Deney ve Kontrol Grubu Metin Türleri Açısından Ön Test Sonuçları

		N	Ön Test M ± st.d.	T	df	p
Bilgilendirici Metin Ortalama	Deney	32	11.65 ± 2.634	-1.113	66	.270
	Kontrol	36	12.26 ± 1.838			
Öyküleyici Metin Ortalama	Deney	32	13.51 ± 1.881	-.138	66	.891
	Kontrol	36	13.58 ± 2.136			
Şiir Metni	Deney	32	10.41 ± 3.047	-1.039	66	.302
	Kontrol	36	11.08 ± 2.310			

p>.05

Deney ve kontrol gruplarının öyküleyici metin, bilgilendirici metin ve şiir metni başarı testleri ortalamalarının ön test sonuçları arasında herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır. Çalışma grupları ön test sonuçlarının metin türleri açısından birbirine benzer değerlerde olduğu Tablo 14’te görülmektedir.

Çalışma gruplarında yer alan öğrencilerin babalarının eğitim durumları, grupların denkleği açısından değerlendirilip karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol grubu baba eğitim durumları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

Deney ve Kontrol Grubu Baba Eğitim Durumu

Baba Eğitim	N	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	X²	p
Deney	32	3	7	12	10	5.084	.166
Kontrol	36	0	5	14	17		

p>.05

Tablo 15'te çalışmaya katılan öğrenciler babalarının eğitimine göre karşılaştırılmıştır. Çapraz tablo ile gruplar kendi içlerinde eğitim durumlarına göre gruplandırılmıştır. Bu gruplandırma sonucunda iki grubun birbirine benzer özellikler taşıdığı ve aralarında istatistiksel anlamda bir farkın bulunmadığı görülmüştür.

Çalışma gruplarında yer alan öğrencilerin annelerinin eğitim durumları, grupların denkliliği açısından değerlendirilip karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol grubu anne eğitim durumları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Deney ve Kontrol Grubu Anne Eğitim Durumu

Anne Eğitim	N	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	X²	p
Deney	32	6	7	14	5	.728	.867
Kontrol	36	9	9	14	4		

p>.05

Tablo 16'da araştırma grupları, çalışmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitimine göre karşılaştırılmıştır. Çapraz tablo ile gruplar kendi içlerinde eğitim durumlarına göre gruplandırılmıştır. Bu gruplandırma sonucunda iki grubun birbirine benzer özellikler taşıdığı ve aralarında istatistiksel anlamda bir farkın bulunmadığı görülmüştür.

Çalışma gruplarında yer alan öğrencilerin babalarının mesleki durumları, grupların denkliliği açısından değerlendirilip karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol grubu baba mesleki durumları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

Deney ve Kontrol Grubu Baba Meslek Durumu

Baba Meslek	N	İşçi	Çiftçi	Memur	Esnaf	X²	p
Deney	32	9	5	10	8	1.520	.678
Kontrol	36	8	3	13	12		

p>.05

Tablo 17’de araştırma grupları, çalışmaya katılan öğrencilerin babalarının mesleklerine göre karşılaştırılmıştır. Çapraz tablo ile gruplar kendi içlerinde meslek türlerine göre gruplandırılmıştır. Bu gruplandırma sonucunda iki grubun birbirine benzer özellikler taşıdığı ve aralarında istatistiksel anlamda bir farkın bulunmadığı görülmüştür.

Çalışma gruplarında yer alan öğrencilerin annelerinin mesleki durumları, grupların denkliliği açısından değerlendirilip karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol grubu anne mesleki durumları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Deney ve Kontrol Grubu Anne Meslek Durumu

Anne Meslek	N	İşçi	Ev hanımı	Memur	Esnaf	X²	p
Deney	32	4	20	8	0	.836	.658
Kontrol	36	4	26	6	0		

p>.05

Tablo 18’de araştırma grupları, çalışmaya katılan öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre karşılaştırılmıştır. Çapraz tablo ile gruplar kendi içlerinde meslek türlerine göre gruplandırılmıştır. Bu gruplandırma sonucunda iki grubun birbirine benzer özellikler taşıdığı ve aralarında istatistiksel anlamda bir farkın bulunmadığı görülmüştür.

Çalışma gruplarında yer alan öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumları, grupların denkliliği açısından değerlendirilip karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol grubu aile aylık gelir durumları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Deney ve Kontrol Grubu Aile Aylık Gelir Durumu

Ailenin Aylık Geliri (TL)	N	<1000	1001-3000	3001-6000	>6001	X²	p
Deney	32	8	8	11	5	.930	.818
Kontrol	36	7	9	16	4		

p>.05

Tablo 19’da araştırma grupları, çalışmaya katılan öğrencilerin ailelerinin aylık gelirlerine göre karşılaştırılmıştır. Çapraz tablo ile gruplar kendi içlerinde gelir durumlarına göre gruplandırılmıştır. Bu gruplandırma sonucunda, iki grubun birbirine benzer özellikler taşıdığı ve aralarında istatistiksel anlamda bir farkın bulunmadığı görülmüştür.

Çalışma gruplarında yer alan öğrencilerin evlerine gazete alma durumları grupların denkliliği açısından değerlendirilip karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol grubu gazete alma durumları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Deney ve Kontrol Grubu Gazete Alma Durumu

Gazete alma durumu	N	Gelmez	Ara sıra	Her gün	X²	p
Deney	32	14	10	8	1.912	.384
Kontrol	36	10	15	11		

p>.05

Tablo 20’de çalışma grupları, çalışmaya katılan öğrencilerin evlerine gazete alma durumlarına göre karşılaştırılmıştır. Çapraz tablo ile gruplar kendi içlerinde gazete alma sıklıklarına göre gruplandırılmıştır. Bu gruplandırma sonucunda, iki grubun birbirine benzer özellikler taşıdığı ve aralarında istatistiksel anlamda bir farkın bulunmadığı görülmüştür.

Çalışma gruplarında yer alan öğrencilerin kitap okuma durumları, grupların denkliliği açısından değerlendirilip karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol grubu kitap okuma durumları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Deney ve Kontrol Grubu Kitap Okuma Durumu

Kitap okuma durumu	N	x=0	x<1s	1s<x<2s	2s<x<3s	3s<x<4s	x>4s	X²	p
Deney	32	0	10	7	6	3	6	2.822	.727
Kontrol	36	2	11	7	8	4	4		

s=saat, p>.05

Araştırma grupları, çalışmaya katılan öğrenciler evlerindeki kitap okuma durumlarına göre karşılaştırılmıştır. Çapraz tablo ile gruplar kendi içlerinde kitap okuma sıklıklarına göre gruplandırılmıştır. Bu gruplandırma sonucunda, iki grubun birbirine benzer özellikler taşıdığı ve aralarında istatistiksel anlamda bir farkın bulunmadığı görülmüştür.

Çalışma gruplarında yer alan öğrencilerin ailece kitap okuma durumları, grupların denklığı açısından değerlendirilip karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol grubu aile kitap okuma durumları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Deney ve Kontrol Grubu Aile Kitap Okuma Alışkanlık Durumu

Aile kitap okuma alışkanlığı	N	Evet	Ara sıra	Hayır	X²	p
Deney	32	12	12	8	.337	.845
Kontrol	36	16	10	10		

Tablo 22’de araştırma grupları, çalışmaya katılan öğrencilerin ailelerinin kitap okuma alışkanlıklarına göre karşılaştırılmıştır. Çapraz tablo ile gruplar kendi içlerinde okuma sıklıklarına göre gruplandırılmıştır. Bu gruplandırma sonucunda iki grubun birbirine benzer özellikler taşıdığı ve aralarında istatistiksel anlamda bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Bu sonuçlardan yola çıkılarak araştırma için deney grubu olarak belirlenen 7-K sınıfı ile kontrol grubu olarak belirlenen 7-D sınıfının birçok yönden birbirine yakın özelliklere sahip olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmadaki veriler okuduğunu anlama başarı testleri, okumaya yönelik tutum ölçeği ve demografik değerlendirme formu kullanılarak elde edilmiştir.

Aşağıda başarı testleri ve ölçeklerin oluşturulması açıklanmıştır.

Başarı testleri

Aktif öğrenme tekniklerinin okuduğunu anlama becerisine olan etkisini ölçmeyi amaçlayan bu çalışmada 2 tane öyküleyici metin başarı testi, 2 tane bilgilendirici metin başarı testi ve 1 tane de şiir metni başarı testi geliştirilmiştir (Ek K-L-M).

Başarı testlerinin geliştirilebilmesi için mutlaka bir metne ihtiyaç duyulmaktadır. Başarı testlerindeki sorular bu metinlerle ilgili olacaktır. Başarı testleri için kullanılan metinler, Türkçe öğretim programında yer alan metin türlerine uygun olarak belirlenmiştir. 7. sınıflarda kullanılan Türkçe ders kitaplarında bulunan metin türleri “şiir, hikâye, anı, deneme, tiyatro, sohbet (söyleşi), gezi yazısı, biyografi” olarak gruplandırılmıştır (MEB, 2006). Bundan dolayı başarı testlerinde kullanılacak metinler bilgilendirici metin, öyküleyici metin ve şiir metin türü olarak 3 başlıkta belirlenmiştir. Başarı testleri oluşturulmadan önce başarı testlerinde kullanılacak olan okuma metinlerinin seçimi gerçekleştirilmiştir.

Başarı testlerinde kullanılacak olan metinlerin seçimi

Metin seçimi yapılırken Milli Eğitim Bakanlığı (2012), 7. sınıf Türkçe ders kitabı, Koza Yayıncılık (2012), 7.sınıf Türkçe ders kitabı, Ada Matbaacılık (2012), 7. sınıf Türkçe öğretmen kılavuz kitabı, Pasifik Yayınları (2013), 7.sınıf Türkçe ders kitabı, Harf Yayıncılık (2010), 7. sınıf Türkçe ders kitabı incelenmiştir. Okuma becerisiyle ilgili doktora tezlerinde kullanılan öyküleyici, bilgilendirici ve şiir türü metinler değerlendirilmiştir. İncelenen tüm metinler, bir araya getirilmiştir. Seçilen bu metinler Balıkesir ili Karesi ilçesi Albay Tayyar Ortaokulu’nda 7. sınıfta okuyan 30 öğrenciye okutulmuştur. Öğrencilerin anlamakta güçlük çektikleri ve anlama düzeylerine uygun olmayan metinler çıkartılmıştır. Geriye 5 adet

öyküleyici metin (Alışkanlık, Anne Ben Çocuk Değilim, Sobacı, Sokak, Okumak İstiyorum), 6 adet de bilgilendirici metin (Âşık Veysel, Milli Kültür, Yukarıda Ne Var Ne Yok, Atatürk'ün Dile Verdiği Ehemmiyet, Nevruz, Çekoslovakya Türkleri), üç adet şiir metni (Çocukluk Aşkı, Deniz Kıyısındaki Kulübe, Atatürk) kalmıştır. Daha sonra bu metinler, 3 alan uzmanına, Türkçe eğitimi doktora öğrencisi 2 Türkçe öğretmenine, 2 Türkçe öğretmenine ve 1 edebiyat öğretmenine sunulmuştur. Metin seçiminde “Evet-Kısmen-Hayır” şeklinde hazırlanmış olan “Okuma Metni Uzman Görüş Formu” ile (Ek C) uzman görüşü alınarak başarı testi metinleri belirlenmiştir. Sonuçta 2 öyküleyici metin (Sobacı, Okumak İstiyorum), 2 bilgilendirici metin (Âşık Veysel, Milli Kültürün Önemi) 1 şiir metni (Atatürk) seçimi gerçekleştirilmiştir. 2014-2015 Eğitim öğretim yılında Balıkesir il ve ilçelerindeki ortaokullarda Cem Ofset Yayınları Türkçe kitabı, Türkçe ders kitabı olarak belirlenmiştir. Bundan dolayı Cem Ofset (2014), 7. sınıf Türkçe ders kitabı, araştırmacı tarafından incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda, çalışmada kullanılmak üzere uzman kişiler tarafından seçilen başarı testi okuma metinlerinin, Cem Ofset (2014), 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer almadığı görülmüştür.

Sonuç olarak; Pasifik Yayınları (2013), 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan Miyâse Sertbarut'a ait “Sobacı” adlı öyküleyici metin, Ayşegül Celepoğlu tarafından yazılan “Okumak İstiyorum” adlı öyküleyici metin, İrem Türkyılmaz'ın yazdığı “Milli Kültürün Önemi” adlı bilgilendirici metin, Koza Yayıncılık (2012), 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan Cenab Ozankan'ın kaleme aldığı “Aşık Veysel” adlı bilgilendirici metin ve Dr. Ceren Deniz'in yazdığı “Atatürk” adlı şiir metni Türkçe öğretmenleri ve uzman kişilerin görüşleri alındıktan sonra ön test ve son testte kullanılmak üzere başarı testi metinleri olarak belirlenmiştir. (Ek H-I-J). Tablo 23'te seçilen başarı testi okuma metinleri verilmiştir.

Tablo 23

Başarı Testi Okuma Metinleri

Okuma Metni	Yayınevi	Türü
Okumak İstiyorum	Pasifik Yayınları	Öyküleyici Metin
Sobacı	Pasifik Yayınları	Öyküleyici Metin
Milli Kültürün Önemi	Pasifik Yayınları	Bilgilendirici Metin
Âşık Veysel	Koza Yayınları	Bilgilendirici Metin
Atatürk	Koza Yayınları	Şiir Metni

Başarı testi metinleri seçilirken, metinlerin milli eğitimin amaçlarına uygun olması, kültürel değerlerimizle çelişmemesi, şiddet ve cinsel öğeler içermemesi, bölücü ifadeler bulundurmaması, öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olması, tutarlı olması, dil becerilerini geliştirici olması, öğrencilerin kelime hazinelerini zenginleştirilmesi (MEB, 2006), gibi ilkeler gözetilmiştir.

Başarı testlerinin hazırlanması

Araştırmak, sorgulamak, soru sormak insanların sahip olduğu birçok şeyin var oluş sebebidir. Tanımadığı varlıkları, bilmediği meseleleri soru sorma yoluyla öğrenmeye çalışan kişi, böylece çevresiyle uyumlu hale gelmiş ve her konuda bilgisini arttırmış olur. Öğrenciler gibi öğretmenler de soru sorabilir. Fakat öğretmenler, hedefleri doğrultusunda soru sormadığında öğrencilerin zihin gelişimini yavaşlatıp soyut düşünme becerilerine de köreltebilir (Güneş, 2002). Bundan dolayı öğrencilere yöneltilen soruların, öğrencilerin etkili bir şekilde düşüncelerini sağlayarak, hedeflenen davranışları kazanmalarına yardımcı olması gerekmektedir (Sönmez, 2010). Ayrıca sorular, bir fikri dayatma amacıyla sorulmamalıdır

(Ünalın, 1999). Öğrencilere sorulan bu sorular, onların öğrenme durumlarını ölçmek için de kullanılmalıdır. Öğrencilerin derse ne kadar hazır olduklarını belirleme, öğrenilmesi gerekli olan davranışların hangilerinin tam manasıyla öğrenilmiş olduğunu saptama, öğrenilmeyenlerin de neden öğrenilmediğini ortaya koyma, öğretmenlerin ölçme nedenleri arasındadır (Özçelik, 1998). Ölçme, herhangi bir özelliği, niteliği gözlemek ve bu gözlem sonucunu farklı sembollerle ya da sayılarla ifade etmektir (Turgut, 2012). Ölçme işlemi ölçülecek özelliğin belirlenmesi, ölçme aracının belirlenmesi, ölçme işleminin gerçekleştirilmesi ve ölçme sonuçlarının ifade edilmesi aşamalarından meydana gelmektedir (Yaşar, 2010). Birçok yerde öğrencilerin başarı durumlarını ölçmek için başarı testlerinin kullanıldığı söylenebilir. Kullanılan bu başarı testlerinin geçerli olma, güvenilir olma, objektif olma ve ayırt edici olma gibi özelliklere sahip olması gerekmektedir (MEB, 1995). Ölçme işlemi, ölçülecek olanın özelliğine göre farklı türde yapılabilmektedir. Günümüzde en sık kullanılan ölçme aracı ise çoktan seçmeli başarı testleridir (Çakan, 2010). Öğrencileri bir üst öğrenim kurumlarına yerleştirmede ve öğrencilerin bilişsel seviyelerini ölçmede, çoktan seçmeli sorulardan oluşan testler birçok ülkede kullanılmaktadır (Pressley, M., Yokoi, L. Van Meter, P. , Van Etten, S. ve Freebern, G. 1997). Çoktan seçmeli testler soru ifadesi, çeldirici ifadeler ve bir de doğru cevaptan meydana gelir. Bu testlerde öğrenciden soru köküne ait olan doğru cevabı bulması istenir (Turgut, 2012; Tekin, 2004). Çoktan seçmeli testlerde soru ifadesi, soruya cevap olması muhtemel ifadeler, sorunun doğru cevabı ve cevap dışındaki çeldirici seçenekler yer alır (Güler, 2011). Göçer'e (2010), göre bir ölçme aracında geçerlilik, güvenilirlik, kullanılabilirlik, ayırt edicilik, nesnellik, uygulanabilirlik ve puanlanabilirlik gibi özellikler bulunmalıdır.

Çalışmada kullanılan çoktan seçmeli okuduğunu anlama başarı testleri oluşturulurken Bloom (1956), tarafından oluşturulan bilişsel alan taksonomisi incelenmiştir. Bu taksonomi; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır.

Bloom'un 1956'da ortaya atmış olduğu taksonomisi, Anderson, Krathwohl ve arkadaşları (2001), tarafından tekrar değerdendirilip Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi (REBT) adıyla yeniden yazılmıştır. REBT; hatırlama, anlama, uygulama, çözümlleme, değerdendirme ve oluşturma gibi birbirinden farklı 6 basamaktan meydana gelmektedir (Tüzel, Yılmaz ve Bal, 2013). Okuma metinlerine yönelik hazırlanan başarı testleri, Anderson, Krathwohl ve arkadaşlarının (2001), belirtmiş olduğu aşamalar takip edilerek araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Anderson, Krathwohl ve arkadaşlarının (2001), kullandığı basamaklar:

Hatırlama basamağı.

Öğrenciye önceki öğrenmelerinin hatırlatılmaya çalışıldığı, öğrenmenin en az gerçekleştiğı basamaktır. Öğrenilmiş olan bilgilerin uzun süreli bellekten geri getirilmesi işlemi sonucunda hatırlama gerçekleşir (Kayhan ve Tokcan, 2013). Bu basamakta “Ne?”, “nerede?”, “ne zaman?”, “kim?”, “kaç?” gibi sorular yoluyla hatırlama sağlanmaya çalışılır.

Anlama basamağı.

Öğrencilere öğrendiklerini yorumlayabilme imkânını sağlayan soruların sorulduğu basamaktır. Bu bölümde, sorular aracılığıyla öğrencilerin öğrendiklerini yorumlamaları istenilmektedir. Bu basamaktaki bir soruyu öğrencilerin çözebilmesi için düşünme seviyesi olarak hatırlamanın üstüne çıkıp bilgilerini organize etmesi gerekmektedir. Bu düzeyde öğrenci yazılı, sözlü ve grafiksel uyarılardan anlam çıkarabilir (Kratwohl, 2002). Öğrencilere “Niçin?”, “neden?”, “nasıl? ve ne amaçla?” gibi sorular yöneltilebilir.

Uygulama basamağı.

Elde edilen bilgilerin kullanılıp uygulanabildiğı basamaktır. Öğrenciler, elde ettikleri yeni bilgileri kullanabilmelidir. Bu sebeple bu basamakta sorulan sorular, öğrencilerin yeni öğrenmelerini harekete geçirerek karşılaştıkları yeni durumlarda kullanabilme yeterliklerini geliştirecek nitelikte olmalıdır.

Çözümleme basamağı.

Bu basamakta öğrencilerin yeni öğrenmeleri aracılığıyla bir olay veya durumu ele alıp çözümlenebilmesi gerekmektedir. Bu basamaktaki sorular, öğrencileri düşünmeye zorlayan üst seviye sorulardır. Akyol'a (2012), göre; bu basamaktaki soruların birden çok cevabının olması ve geniş bir zaman içinde cevaplanabilmesi bu basamaktaki soruların ileri düzey sorular olduklarını gösterir. Öğrencilerin analiz ve değerlendirme becerilerini geliştirmesinden dolayı çözümleme sorularının öğretmenler tarafından kullanılması önemlidir (Baysen, 2006).

Değerlendirme Basamağı.

Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlayıp bu düşüncelerden bir yargıya ulaşabilme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen sorular, bu basamakta kullanılır. Üst düzey düşünmeyi gerektiren bu soruların birden fazla cevabı olmalıdır. Öğrencilerin bir problemi tespit edip o problemin çözümünü delilleriyle ortaya koymaları beklenir. Öğrencilerin fikirlerinin mutlaka bilimsel reel dayanaklarının olması gerekmektedir. Aksi durumda öğrenciler, doğruluktan uzak nedenlere dayanmayan kararlar alabilirler (Tüzel, Yılmaz ve Bal, 2013).

Oluşturma Basamağı.

Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini gerektiren üst düzey sorular bu basamakta yer alır. Bu basamakta, öğrencilerden kendilerine ait özgün ürünler ortaya koymaları beklenir. Ders esnasında öğretmenler oluşturma soruları sorarak öğrencilerin yaratıcılık kabiliyetlerini geliştirebilirler. Konunun tam olarak öğrenilip anlaşılmasından sonra bu tip sorular cevaplandırılabilir. Oluşturma sorularına öğrencilerin düşünmeden rastgele cevap vermelerine izin verilmemelidir (Baysen, 2006).

Anderson, Krathwohl ve arkadaşlarının (2001), oluşturduğu bu ölçütler çerçevesinde çoktan seçmeli testler oluşturulmaya çalışılmıştır. Ön test ve son test için öyküleyici ve

bilgilendirici her okuma metni için 30 soru, şiir metni için de 25 soru oluşturulmuştur. Böylece başarı testleri için toplamda 145 sorudan elde edilmiştir. 145 sorudan oluşan bu başarı testleri, 3 Türkçe bölümü uzmanına, 2 Türkçe eğitimi doktora öğrencisi aynı zamanda Türkçe öğretmenine, 2 Türkçe eğitimi doktora öğrencisi aynı zamanda edebiyat öğretmenine sunulmuştur (Ek D). Uzman görüşleri neticesinde, soru sayısının fazla olması, bazı sorularda çeldiricilerin zayıf olması, bazı soruların öğrencilerin bilişsel seviyesine uygun olmaması gibi nedenlerden dolayı soruların bir kısmı düzeltilmiş, bir kısmı da başarı testlerinden çıkartılmıştır. Sonuç olarak başarı testlerindeki soru sayıları OİÖMBT’de 26’ya; SÖMBT’de 25’e; MKÖBMBT’de 25’e; AVBMBT’de 24’e; AŞMBT’de 22’ye düşürülmüştür. Böylece 5 metin için toplamda 122 başarı testi sorusu hazırlanmıştır.

Duverger’e (1980), göre; başarı testlerinin geçerliliğini sağlamak için öncelikli olarak bir öncül sınav yapılmalıdır. Bu nedenle uzman görüşleri alındıktan sonra oluşturulan başarı testlerinin Balıkesir ili, Altı Eylül ilçesi Pilevne Ortaokulu 7. sınıfta eğitim öğretim gören 88 öğrenci üzerinde ön uygulaması yapılmıştır. Öyküleyici metin, bilgilendirici metin ve şiir metni başarı testleri ön uygulaması öğrencilerin Türkçe öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir. Her sınıfa günde bir metin okutulup okuduğunu anlama başarı testi uygulanmıştır. Uygulama 5 gün sürmüştür. Öğrencilere her gün 1 metin okutulmuş ve ardından okuduğunu anlama başarı testi uygulanması yapılmıştır. Tablo 24’te pilot uygulamanın gerçekleştirildiği öğrencilerin demografik özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 24

Pilot Uygulama Öğrencilerinin Demografik Özellikleri

Sınıf	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
7/A	15	53	13	47	28	32
7/B	13	44	16	56	29	33
7/C	15	48	16	52	31	35
Toplam	43	49	45	51	88	100

Araştırmacı tarafından hazırlanan ve daha sonra alan uzmanlarınca değerlendirilen okuduğunu anlama başarı testlerinin yapı geçerliliğini sağlamak için madde analizi yapılmıştır. Testlerde bulunan maddelerin ayırıcılık gücü -1 ile +1 arasında yer alır. Madde analizi sonucunda ayırt edicilik indeksi sıfır veya negatif olan maddeler teste dâhil edilmez. Ayırt edicilik indeksi 0,40 veya daha yüksek bir değerde ise madde çok iyi olarak kabul edilip düzeltilmeden kullanılabilir. Ayırt edicilik indeksi 0,30 ile 0,40 arasında ise madde iyi durumda kabul edilerek düzeltilmeden kullanılabilir. Ayırt edicilik indeksi 0,20 ile 0,30 arasında ise madde mecbur kalındığında kullanılmalıdır. Ayırt edicilik indeksi 0,20'den daha küçük ise madde kullanılmamalıdır veya düzeltilmelidir (Tekin, 2004; Turgut, 2012).

Pilot uygulama sonunda öğrencilerin cevapları değerlendirilmiştir. Öğrencilerin cevap kâğıtlarındaki yanlış cevaplar “0”, doğru cevaplar “1” olarak değerlendirilmiştir. Başarı testlerinin geçerlilik ve güvenirliği madde analiz paket programı olan ITEAMAN 4.3 (Itemand Test Analysis Program) kullanarak yapılmıştır.

Ölçme araçlarının geçerliliği, ölçülmesi tasarlanan gerçek ölçülere yaklaştıkça artmaktadır. Geçerlilik de ölçme aracı için bir bakıma doğruluk demektir. (Ayatar, 1975).

Ayrıca geçerlilik, başarı testlerinden elde edilen puanlardan yola çıkarak yapılan çıkarımların yerindeliğini, anlamlılığını ve yararlı olduğunu gösterir (Özbek, 2010).

Hazırlanan başarı testlerinin güvenilirliği Kuder-Richardson 20 (KR-20) formülü ile hesaplanmıştır. Madde ayırt edicilik endeksi (r) ve madde güçlük endeksi (p) ile güvenilirlik analizi (KR-20) ile hesaplanmıştır. Bir ölçme aracı, bir nesneyi aynı koşullar altında her ölçmesinde birbirine yakın sonuçları verirse o ölçme aracı güvenilir sayılır (Ayatar, 1975).

Aşağıda başarı testleri pilot uygulama madde analizi sonuçları verilmiştir.

Başarı testleri madde analiz sonuçları

Sobacı adlı metnin okuduğunu anlama testi madde analizi sonuçları

“Sobacı” adlı öyküleyici metne yönelik hazırlanan başarı testi sorularının güvenilirlik çalışmaları için hazırlanan testler, çalışmaya dâhil edilmeyen 88 öğrenciye uygulanmış, her bir maddenin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri belirlenmiştir. Bu süreçte hatalı ve problemlili sorular testten çıkartılarak KR 20 (Kuder-Richardson-20) ile güvenilirlik sonuçlarına hesaplanmıştır.

Tablo 25

SÖMBT Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Madde Güçlük Endeksi (P)	Madde Ayırt Edicilik Endeksi (R)	Soru Kalitesi
1	0,988	-0,041 *	Kötü
2	0,636	0,255	İyi
3	0,647	0,416	Çok iyi
4	0,625	0,288	İyi
5	0,659	0,375	Oldukça iyi
6	0,840	0,166 *	Kötü
7	0,352	0,416	Çok iyi
8	0,704	0,375	Oldukça iyi
9	0,568	0,666	Çok iyi
10	0,681	0,375	Oldukça iyi
11	0,636	0,458	Çok iyi
12	0,852	0,375	Oldukça iyi
13	0,647	0,291	İyi
14	0,886	0,166 *	Kötü
15	0,636	0,501	Çok iyi
16	0,579	0,201 *	Kötü
17	0,625	0,666	Çok iyi
18	0,659	0,501	Çok iyi
19	0,534	0,375	Oldukça iyi
20	0,397	0,291	İyi
21	0,251	0,375	Oldukça iyi
22	0,613	0,333	Oldukça iyi
23	0,511	0,416	Çok iyi
24	0,625	0,375	Oldukça iyi
25	0,670	-0,041 *	Kötü

* Analiz sonucunda testten çıkarılan sorular.

“Sobacı” adlı okuma metini başarı testinin pilot uygulama sonunda madde analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda 0.20'nin altında olan 2 sorunun, 0.80'in üzerinde olan 2 sorunun testten çıkarılması gerektiği görülmüştür. Bir soru da araştırmacının kendisi tarafından soru eşitliğini sağlamak amacıyla testten çıkarılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda madde 1, madde 6, madde 14, madde 16 ve madde 25 Sobacı adlı okuduğunu anlama başarı testinden çıkartılmıştır. Testin güvenilirliği Kuder-Richardson 20 (KR-20) formülü ile hesaplanmıştır. Madde ayırt edicilik endeksi (r), madde güçlük endeksi (p) ile güvenilirlik analizi (KR-20) 0,80 olarak belirlenmiştir

Sonuçlar doğrultusunda SÖMBT' i geçerli ve güvenilir bir test olduğu söylenebilir.

Okumak İstiyorum adlı metnin okuduğunu anlama testi madde analizi sonuçları

“Okumak İstiyorum” adlı öyküleyici metne yönelik hazırlanan başarı testi sorularının güvenilirlik çalışmaları için hazırlanan testler, çalışmaya dâhil edilmeyen 88 öğrenciye uygulanmış, her bir maddenin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri belirlenmiştir. Bu süreçte hatalı ve problemlili sorular testten çıkartılarak KR 20 (Kuder-Richardson-20) ile güvenilirlik sonuçlarına hesaplanmıştır.

Tablo 26

OİÖMBT Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Madde Güçlük Endeksi (P)	Madde Ayırt Edicilik Endeksi (R)	Soru Kalitesi
1	0,636	0,416	Çok iyi
2	0,238	0,125 *	Kötü
3	0,670	0,125 *	Kötü
4	0,602	0,291	İyi
5	0,545	0,583	Çok iyi
6	0,613	-0,041 *	Kötü
7	0,534	0,333	Oldukça iyi
8	0,636	0,583	Çok iyi
9	0,602	0,501	Çok iyi
10	0,568	0,583	Çok iyi
11	0,522	0,333	Oldukça iyi
12	0,556	0,375	Oldukça iyi
13	0,772	0,625	Çok iyi
14	0,647	0,458	Çok iyi
15	0,681	0,375	Oldukça iyi
16	0,931	0,333	Oldukça iyi
17	0,545	0,041 *	Kötü
18	0,613	0,333	Oldukça iyi
19	0,875	0,251	İyi
20	0,613	0,375	Oldukça iyi
21	0,568	0,166 *	Kötü
22	0,806	0,333	Oldukça iyi
23	0,579	0,666	Çok iyi
24	0,795	0,125 *	Kötü
25	0,590	0,375	Oldukça iyi
26	0,636	0,375	Oldukça iyi

* Analiz sonucunda testten çıkarılan sorular.

“Okumak İstiyorum” adlı başarı testinin pilot uygulama sonunda madde analizi yapılmıştır. Madde analizi sonucunda 0.20'nin altında olan 6 sorunun çıkarılması gerektiği görülmüştür. Bu sonuç doğrultusunda madde 2, madde 3, madde 6, madde 17, madde 21 ve madde 24 “Okumak İstiyorum” adlı başarı testinden çıkartılmıştır. Testin güvenilirliği Kuder-

Richardson 20 (KR-20), kullanılarak hesaplanmıştır. Madde ayırt edicilik endeksi (r), madde güçlük endeksi (p) ile güvenilirlik analizi (KR-20) 0,75 olarak tespit edilmiştir.

Elde edilen bu sonuçlar neticesinde OİÖMBT' nin geçerli ve güvenilir bir test olduğu söylenebilir.

Milli Kültürün Önemi adlı metnin okuduğunu anlama testi madde analizi sonuçları

“Milli Kültürün Önemi” adlı bilgilendirici metne yönelik hazırlanan başarı testi sorularının güvenilirlik çalışmaları için hazırlanan testler, çalışmaya dâhil edilmeyen 88 öğrenciye uygulanmış, her bir maddenin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri belirlenmiştir. Bu sırada hatalı ve problemliler sorular testten çıkartılarak KR 20 (Kuder-Richardson-20) ile güvenilirlik sonuçlarına hesaplanmıştır.

Tablo 27

MKÖBMBT Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Madde Güçlük Endeksi (P)	Madde Ayırt Edicilik Endeksi (R)	Soru Kalitesi
1	0,647	0,041	Çok iyi
2	0,818	0,333	Oldukça iyi
3	0,579	0,291	İyi
4	0,829	0,458	Çok iyi
5	0,340	0,166 *	Kötü
6	0,659	0,375	Oldukça iyi
7	0,875	0,250	İyi
8	0,636	0,166 *	Kötü
9	0,681	0,416	Çok iyi
10	0,477	0,166 *	Kötü
11	0,613	0,501	Çok iyi
12	0,670	0,083 *	Kötü
13	0,670	0,708	Çok iyi
14	0,251	0,333	Oldukça iyi
15	0,647	0,501	Çok iyi
16	0,670	0,375	Oldukça iyi
17	0,636	0,458	Çok iyi
18	0,636	0,541	Çok iyi
19	0,647	0,125 *	Kötü
20	0,477	0,375	Oldukça iyi
21	0,636	0,541	Çok iyi
22	0,295	0,333	Oldukça iyi
23	0,465	0,666	Çok iyi
24	0,568	0,708	Çok iyi
25	0,511	0,458	Çok iyi

* Analiz sonucunda testten çıkarılan sorular.

“Milli Kùltürün Önemi” okuma metini başarı testinin pilot uygulama sonunda madde analizi yapılmıştır. Madde analizi sonucunda 0.20'nin altında olan 5 sorunun testten çıkarılması gerektiği görülmüştür. Bu sonuç doğrultusunda madde 5, madde 8, madde 10, madde 12 ve madde 19 “Milli Kùltürün Önemi” adlı okuduğunu anlama başarı testinden çıkartılmıştır. Testteki güvenilirliği Kuder-Richardson 20 (KR-20) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Madde ayırt edicilik endeksi (r), madde güçlük endeksi (p) ile güvenilirlik analizi (KR-20) 0,80 olarak tespit edilmiştir.

Sonuçlar doğrultusunda MKÖBMBT'nin geçerli ve güvenilir bir test olduğu söylenebilir.

Âşık Veysel adlı metnin okuduğunu anlama testi madde analizi sonuçları

“Âşık Veysel” adlı metne yönelik hazırlanan başarı testi sorularının güvenilirlik çalışmaları için hazırlanan testler, çalışmaya dâhil edilmeyen 88 öğrenciye uygulanmış, her bir maddenin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri belirlenmiştir. Bu süreçte hatalı ve problemlı sorular testten çıkartılarak KR 20 (Kuder-Richardson-20) ile güvenilirlik sonuçlarına hesaplanmıştır.

Tablo 28

AVBMBT Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Madde Güçlük Endeksi (P)	Madde Ayırt Edicilik Endeksi (R)	Soru Kalitesi
1	0,670	0,416	Çok iyi
2	0,909	0,208	İyi
3	0,681	0,375	Oldukça iyi
4	0,556	0,416	Çok iyi
5	0,590	0,208	İyi
6	0,909	0,291	İyi
7	0,625	0,375	Oldukça iyi
8	0,272	0,000 *	Kötü
9	0,647	0,166 *	Kötü
10	0,534	0,416	Çok iyi
11	0,545	0,041 *	Kötü
12	0,636	0,666	Çok iyi
13	0,863	0,291	İyi
14	0,625	0,541	Çok iyi
15	0,647	0,458	Çok iyi
16	0,375	0,125 *	Kötü
17	0,522	0,291	İyi
18	0,579	0,250	İyi
19	0,613	0,501	Çok iyi
20	0,647	0,501	Çok iyi
21	0,579	0,541	Çok iyi
22	0,659	0,583	Çok iyi
23	0,386	0,250	İyi
24	0,670	0,625	Çok iyi

* Analiz sonucunda testten çıkarılan sorular.

“Âşık Veysel” okuma metni başarı testinin pilot uygulama sonunda madde analizi yapılmıştır. Madde analizi sonucunda 0.20'nin altında olan 4 sorunun testten çıkarılması gerektiği görülmüştür. Bu sonuç doğrultusunda madde 8, madde 9, madde 11 ve madde 16 “Âşık Veysel” adlı okuduğunu anlama başarı testinden çıkartılmıştır. Testteki güvenilirliği Kuder-Richardson 20 (KR-20) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Madde ayırt edicilik endeksi (r), madde güçlük endeksi (p) ile güvenilirlik analizi (KR-20) 0.80 olarak tespit edilmiştir.

Sonuçlar doğrultusunda AVBMBT' nin geçerli ve güvenilir bir test olduğu söylenebilir.

Atatürk adlı şiir metni okuduğunu anlama testi madde analizi sonuçları

“Atatürk” adlı şiir metnine yönelik hazırlanan başarı testi sorularının güvenilirlik çalışmaları için hazırlanan testler, çalışmaya dâhil edilmeyen 88 öğrenciye uygulanmış, her bir maddenin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri belirlenmiştir. Bu süreçte hatalı ve problemlı sorular testten çıkartılarak KR 20 (Kuder-Richardson-20) ile güvenilirlik sonuçlarına hesaplanmıştır.

Tablo 29

AŞMBT Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Madde Güçlük Endeksi (P)	Madde Ayırt Edicilik Endeksi(R)	Soru Kalitesi
1	0,659	0,416	Çok iyi
2	0,897	0,291	İyi
3	0,659	0,291	İyi
4	0,829	0,333	Oldukça iyi
5	0,681	0,416	Çok iyi
6	0,829	0,333	Oldukça iyi
7	0,613	0,583	Çok iyi
8	0,409	0,291	İyi
9	0,647	0,250	İyi
10	0,511	0,502	Çok iyi
11	0,613	0,166 *	Kötü
12	0,636	0,541	Çok iyi
13	0,852	0,333	Oldukça iyi
14	0,681	0,541	Çok iyi
15	0,636	0,458	Çok iyi
16	0,409	-0,083 *	Kötü
17	0,590	0,416	Çok iyi
18	0,625	0,375	Oldukça iyi
19	0,613	0,625	Çok iyi
20	0,625	0,458	Çok iyi
21	0,556	0,416	Çok iyi
22	0,670	0,501	Çok iyi

* Analiz sonucunda testten çıkarılan sorular.

Atatürk şiir metni başarı testinin pilot uygulama sonunda madde analizi yapılmıştır. Madde analizi sonucunda 0.20'nin altında olan 2 sorunun çıkarılması gerektiği görülmüştür. Bu sonuç doğrultusunda madde 11 ve madde 16 Atatürk şiir metni adlı okuduğunu anlama başarı testinden çıkartılmıştır. Testin güvenilirliği Kuder-Richardson 20 (KR-20) formülü

kullanılarak hesaplanmıştır. Madde ayırt edicilik endeksi (r),madde güçlük endeksi (p) ile güvenirlik analizi (KR-20) 0,81 olarak tespit edilmiştir.

Elde edilen bu sonuçlar neticesinde AŞMBT'nin geçerli ve güvenilir bir test olduğu söylenebilir.

Tablo 30'da başarı testi pilot uygulamasının güvenirlik sonuçları toplu olarak verilmiştir.

Tablo 30

Başarı Testi Pilot Uygulamasının Güvenirlik Sonuçları

Başarı Testleri	Ortalama	Std. Sapma	Ortalama Güçlük	KR-20
Sobacı	15,159	± 3,360	0,633	0,809
Okumak İstiyorum	16,386	± 4,049	0,630	0,758
Milli Kültür	14,931	± 3,979	0,597	0,801
Aşık Veysel	14,761	± 3,460	0,615	0,806
Atatürk şiiri	14,250	± 3,510	0,647	0,819

Ortalama: Başarı testi doğru sayılarının aritmetik ortalaması

Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmada kullanılacak olan “Sobacı” ve “Okumak İstiyorum” öyküleyici metin başarı testlerinin, Milli Kültürün Önemi” ve “Âşık Veysel” bilgilendirici metin başarı testlerinin, “Atatürk” şiir metni başarı testinin güvenilir olduğu söylenebilir.

Okuma tutum ölçeği

Toplumsal hayatın merkezinde yer alan tutumlar, son yarım yüzyıldır sosyal psikolojinin en önemli meselesidir (Bohner ve Wanke, 2002). Meydana gelişini birçok faktörün etkilediği tutumların genellikle sosyal olaylar ve etkileşimler sonucunda sonradan oluşan öğrenmeler olduğu söylenebilir (Shaw ve Wright, 1967). Tutumlar, genellikle çocukluk döneminde aile çevresindeki yaşantılar sonucunda oluşup gelişir. Öncelikli olarak çocuklar, aile bireylerinin herhangi bir duruma karşı sergiledikleri tavırları taklit ederler. Taklit edilen bu tavırlar, davranışın güçlenerek yerleşmesini ve tutum haline gelmesini sağlar

(Beck, 2004; Baron ve Byrne, 2003). Eğitim alanında çalışma yapan araştırmacıların ve sosyologların uzun zamandır üzerinde durduğu, Latince davranışa hazır ol anlamına gelen (Arkonaç, 2001), tutum kavramının literatürde birçok tanımı yer almaktadır. Tutum; herhangi bir varlık, kavram ve duruma karşı öğrenilmiş olumlu veya olumsuz tepkide bulunma eğilimidir (Öztürk, 2008). Tezbaşaran'a (1997), göre tutum, belirli bir insana, duruma ya da kavrama karşı öğrenilerek elde edilen olumlu ve olumsuz tepkide bulunma yönelimidir. Tutum, insanların bir konu hakkındaki önceden edindiği düşüncelerinin, önyargılarının, duygularının ve eğilimlerinin tamamının adıdır (Thurstone, 1928). Başka bir tanımda da insanların davranışlarını yönlendiren bir unsur olarak kişinin hayat boyu elde etmiş olduğu deneyimler sonucu ortaya çıkan duruma tutum denildiği görülmektedir (Tavşancıl, 2002). Tutumların ölçülebilmesi tanımlanabilmesine bağlıdır. İnsanların tutumları, o kişilerin bir nesneye, fikre, insana ve olaylara karşı olan fikir ve davranışlarını etkilemektedir (Aydın, 2013). Diğer psikolojik faktörler gibi tutumların da bireylerin davranışlarını etkilediği uzun zamandır bilinmektedir. Bu nedenle kişilerin farklı olay, durum ve varlıklara karşı olan tutumları bilinirse o konuda daha faydalı eğitim çalışmaları gerçekleştirilebilir. Öğrencilerin derse karşı var olan olumlu veya olumsuz tutumları ile öğrenmeleri arasında doğru orantı görülür. Özellikle eğitimin her alanında önemli bir yeri olan okuma becerisi konusunda öğrencilerin tutumlarının değerlendirilmesi ayrıca önemlidir. Çünkü çocukların okuma eylemindeki başarı ve başarısızlıklarında tutum ve motivasyon gibi duyuşsal yönlerin büyük bir etkisinin olduğu bilinmektedir (Schofield ve Start, 1977).

Araştırma için uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında, öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeylerini belirlemek amacıyla alan yazında ölçek araştırması gerçekleştirilmiştir. Alan yazın taraması sonucunda öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını ölçmek için Özbay ve Uyar'ın (2009), geliştirdiği "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin" uygun olduğu düşünülmüştür (Ek F). Ölçeğin

kullanılması için Gazi Üniversitesi Öğretim Görevlisi Yusuf Uyar ile elektronik posta yoluyla iletişim kurulup izin alınmıştır (Ek G). Özbay ve Uyar (2009), geliştirmiş oldukları ölçekle öğrencilerin okuma farkındalıklarını ortaya koymuştur. Özbay ve Uyar'ın (2009) geliştirdiği “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin” iç tutarlılık katsayısı yani Cronbach Alfa değeri birinci faktör için 0,883; ikinci faktör için 0,872; üçüncü faktör için 0,804; dördüncü faktör için 0,705; ölçeğin tümü için 0,930 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda ölçeğin yeterli güvenilirliğe sahip olduğunu söylemek mümkündür. Ölçek beşli likert tipi “Hiç katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum”, “Tamamen katılıyorum” olarak düzenlenmiştir. Yirmi beş maddeden oluşan tutum ölçeği çalışma öncesinde ve sonrasında öğrencilere uygulanmıştır.

Demografik değerlendirme formu

Bireylerin sosyo-ekonomik açıdan durumlarının tespiti için ölçütlerin nelerden oluşması gerektiği uzun yıllardır tartışılmaktadır. Kişilerin sosyo-ekonomik durumunu tespit etmek için ekonomik durumuna mı bakmalı yoksa eğitim seviyesine mi bakılmalıdır? Sosyo-ekonomik durum kavramı eğitim, meslek, gelir ve sosyal çevre gibi birçok faktörü içersinde barındırmaktadır (Gürkaynak, 1979). İnsanı ele alan bütün araştırmalar için sosyo-ekonomik durumun çok önemli olması bu durumun somutlaştırılarak ölçülebilir hale getirilmesini zorunlu kılmaktadır. Çelen'e (1993), göre çocuğun gelişiminde ekonomik düzeyin yüksek olması önemli bir faktördür.

Aynı bölgede yaşayan ya da çalışan insanların sosyo-ekonomik yönden aynı özellikleri taşıdığına dair bir inanç bulunmaktadır (Bacanlı, 1997). Fakat bu düşünce, her zaman her yerde aynı şekilde geçerlilik göstermemektedir. Aynı iş yerini paylaşan insanlar, aynı sınıfta ve okulda okuyan öğrenciler, aynı mahallede oturan kişiler arasında bile sosyo-ekonomik farklılıklar olabilir. Bu gibi nedenlerden dolayı sosyo-ekonomik durumun, okuduğunu

anlamaya olan etkisini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan demografik değerlendirme formu kullanmıştır (Ek E).

Verilerin toplanması

Araştırma verileri toplanırken öncelikli olarak öğrencilerin okuduğunu anlama durumlarını ölçmek için oluşturulan öyküleyici metin, bilgilendirici metin ve şiir metni başarı testi ön testleri deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanmıştır. Ön test olarak uygulanan başarı testlerinden alınan puanlar öğrencilerin ön test puanı olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca aktif öğrenme teknikleriyle derslere başlamadan önce öğrencilere okuma tutum ölçeği uygulanmıştır. Buradan elde edilen veriler de uygulama öncesi “okuma tutum ölçeği değerleri” olarak değerlendirilmiştir. Daha sonra, 8 hafta boyunca Türkçe derslerinde haftada 2 saat okuma eğitimi deney grubunda aktif öğrenme teknikleriyle, kontrol grubunda ise öğretmen kılavuz kitabı okuma alanı yönergesi doğrultusunda yapılmıştır. Daha sonra ön testte kullanılan başarı testleri ve okuma tutum ölçeği çalışma gruplarına tekrar uygulanmıştır. Uygulama sonrası elde edilen bu veriler, son test olarak değerlendirilmiştir.

Demografik değerlendirme formu kullanılarak öğrencilerin başarı testleri ile “cinsiyet, kültürel, ekonomik, gazete ve kitap okuma alışkanlığı gibi” durumları arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmada öğrencilerin uygulama öncesinde “ÖMBT”, “BMBT”, “şMBT” den aldıkları puanlar ve 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz dönemi Türkçe dersi not ortalamaları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Kolmogrov-Simirnov ve Shapiro Wilk testleri kullanılmıştır.

Başarı testlerinin geçerlilik ve güvenilirliği

Ön testte ve son testte kullanılacak olan okuduğunu anlama başarı testleri geliştirilirken pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Ardından bu pilot uygulamanın geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Testlerin ve ölçme araçlarının her ortamda aynı sonucu

vermemesinden dolayı her ölçme işleminden sonra mutlaka güvenilirlik analizleri tekrarlanmalıdır (Şencan, 2005). Ölçme aracının güvenilirliğinin tespit edilebilmesi için 1-0 madde yapısına sahip ve başarı testindeki maddelerin çoktan seçmeli olması nedeniyle Kuder-Richardson-20 (KR-20) güvenilirlik katsayısı kullanılmıştır. Özgüven (1994), güvenilirliği, bir ölçme aracının ölçme sonuçlarındaki kararlılık derecesi olarak açıklamaktadır. Araştırmalarda kullanılacak olan ölçme araçlarının güvenilirlik düzeyi 0.70'dir (Tezbaşaran, 1996). Tan (2009), KR-20 güvenilirlik katsayısı hesaplamasını aşağıdaki formül ile yapmaktadır. Buna göre başarı testlerinin güvenilir olması beklenmektedir.

$$KR_{20} = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum pq}{S_x^2} \right]$$

K = Testin soru sayısı
 $q = 1 - p$
 p = Madde güçlüğü
 S_x^2 = Testin varyansı

Bu düşünceden yola çıkarak başarı testlerinin güvenilirlik analizi yapılmıştır. Tablo 31' de ön ve son testlerin güvenilirlik sonuçları verilmiştir.

Tablo 31

Başarı Testi Ön- Son Test Puanlarının Güvenirlik Sonuçları

Başarı Testleri	M		Ortalama Güçlük		KR-20	
	Ön test	Son test	Ön test	Son test	Ön test	Son test
Sobacı	13.51±1.05	15.79±1.24	0.69	0.73	0.78	0.81
Okumak İstiyorum	13.59±1.12	15.66±0.96	0.73	0.75	0.81	0.82
Milli Kültür	11.81±1.26	14.32±1.21	0.77	0.78	0.83	0.87
Aşık Veysel	12.15±1.04	14.13±0.89	0.62	0.71	0.86	0.89
Atatürk şiiri	10.76±0.93	13.63±0.95	0.70	0.80	0.76	0.83

M: Başarı testi doğru sayılarının aritmetik ortalaması

Tablo 31 incelendiğinde ön-son testteki başarı testlerinin güvenilir olduğu söylenebilir.

Uygulama süreci

Çalışma, 2014-2015 eğitim öğretim yılının II. döneminde araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmalara 30.03.2015 tarihinde başlanmıştır. Çalışmaya başlamadan önce uygulamaya alınacak 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi öğretmeni ve okul yöneticileri ile görüşülmüştür. Türkçe öğretmenlerinden ve okul idarecilerinden öğrencilerin herhangi bir sağlık sorunu olup olmadığı konusunda bilgi alınmıştır. Okulun, belirli gün ve hafta, faaliyetleri ile resmi tatiller dışında uygulama 10 hafta boyunca devam etmiştir. Araştırmanın uygulama süreci, üç aşamadan oluşmaktadır; ön testin uygulanması, aktif öğrenme tekniklerinin uygulanması, son testin uygulanması.

Ön testlerin uygulanması

06/03/2015 Cuma günü Çiğdem Batubey Ortaokulu 7-D ve 7-K sınıfı Türkçe öğretmeni ile görüşülüp öğrencilerle tanışılacak bir gün belirlenmiştir. Ardından 16/03/2015 Cuma günü hem kontrol grubu hem de deney grubu öğrencileriyle tanışılıp ön görüşme yapılmıştır. Öğrencilere başarı testi ve başarı testi metinleri hakkında genel hatlarıyla bilgi verilmiştir. Öğrencilere çalışmaya katılıp katılmama konusunda tamamen gönüllüğün esas olduğu söylenmiştir. Çalışmaya katılma konusunda isteksiz ve gönülsüz olan öğrenci çıkmamıştır. Tablo 32’de ön testlerin uygulanma zamanları verilmiştir.

Tablo 32

Ön Test Uygulama Süreci

Okul	Başarı testi ve tutum ölçeği	Uygulama Zamanı
Çiğdem Batubey Ortaokulu	OYTÖ	27.03.2015
Çiğdem Batubey Ortaokulu	OİÖMBT	30.03.2015
Çiğdem Batubey Ortaokulu	SÖMBT	31.03.2015
Çiğdem Batubey Ortaokulu	AVBMBT	01.04.2015
Çiğdem Batubey Ortaokulu	MKÖBMBT	02.04.2015
Çiğdem Batubey Ortaokulu	AŞMBT	03.04.2015

Uygulama metin seçimi

Uygulama metin seçimi yapılmadan önce alan uzmanı 3 öğretim üyesi ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında Balıkesir il geneli ortaokullarda Cem Ofset (2014), yayınlarının 7. sınıf Türkçe ders kitabının kullanılmakta olduğu belirlenmiştir. Cem Ofset Yayınları (2014), Türkçe kitabındaki metinlerin araştırmada kullanılacak olan aktif öğrenme tekniklerine uygun olması, araştırma sırasında kontrol grubu sınıfında müfredatta belirtilen metinlerin kullanılacak olması, uygulama esnasında kontrol ve deney grubundaki öğrencilere aynı metinlerin okutulmasının araştırmanın güvenilirliği yönünden daha iyi olacağının düşünülmesi gibi nedenlerden dolayı ve ayrıca uzman kişilerin yönlendirmeleri sonucunda uygulama metinlerinin 2014-2015 eğitim-öğretim döneminde Balıkesir'deki ortaokullarda kullanılan Cem Ofset (2014), Türkçe ders kitabındaki metinler olmasına karar verilmiştir.

Çalışmada kullanılacak metinler olarak, MEB'in 2014-2015 yılı için uygun gördüğü yıllık planda belirtilen Sevgi Öyküleri kitabından seçilen "Çivi", Yrd. Doç. Dr. Muhammet Şahin'in yazdığı "Atatürk'ün Kişiliği ve Özellikleri", Şevket Rado'nun yazdığı "Saadet Yolu", Andrè Maurois'in kaleme aldığı "İyimser Olalım", Stefan Zweig'in yazdığı "Rodin'den Aldığım Dersler", Elif Naci'nin yazdığı "Ali Rıza Bey ve Kırkambarı", Sait Faik Abasıyanık'ın kaleme aldığı "Semaver", Dergâh Dergisi'nde yayımlanan "Turan Oflazoğlu ile Sohbetler" adlı metinler belirlenmiştir.

Uygulamada kullanılacak aktif öğrenme tekniklerinin belirlenmesi

Çalışmada kullanılacak olan aktif öğrenme teknikleri belirlenmeden önce aktif öğrenme teknikleri ile ilgili yurt içindeki ve yurt dışındaki doktora ve yüksek lisans çalışmaları, aktif öğrenme ile ilgili Türkçe alanında yapılmış olan araştırmalar (Sallabaş, 20011; Aytan, 2011; Koç, 2007; Güneşli, 2007; Niemi, 2002; Durham, 2003; Casem, 2006; Syh-Jong, 2007), ve Açıkgöz'ün (2014), "Aktif Öğrenme" adlı kitabı incelenmiştir. İnceleme

sonucunda okuma kazanımlarına uygun olduğu düşünölen 20 aktif öğrenme tekniği belirlenip uzman görüőüne sunulmuştur. Bu doğrultuda belirlenen 20 aktif öğrenme tekniği 3 Türkçe bölümü uzmanına, 2 Türkçe eğitimi doktora öğrencisi aynı zamanda Türkçe öğretmenine, 2 Türkçe eğitimi doktora öğrencisi aynı zamanda edebiyat öğretmenine sunulmuştur (Ek A). Uzman görüşleri sonunda uygulama sürecinde kartopu, bilge kese kâğıdı, vızılı, dolaş buluş herkesle konuş, kart gösterme, drama, empati kurma, kum saati, kart eşleştirme, hızlı tur adlı aktif öğrenme tekniklerinin kullanılmasına karar verildi (Ek B).

Aktif öğrenme tekniklerinin uygulama süreci

8 hafta boyunca devam eden aktif öğrenme uygulaması, araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın her iki grupta da araştırmacı tarafından gerçekleştirilmesi ile öğretmen farklılığından kaynaklanabilecek sınıflar arası eşitsizlik giderilmeye çalışılmıştır. Ayrıca araştırmacının MEB’de çalışan öğretmen olması ve aktif öğrenme tekniklerine yönelik etkinliklere hâkim olması gibi nedenlerden dolayı uygulamayı kendisinin yapmasının daha faydalı olacağı düşünölmüőtür. Seçilen metinlere yönelik ders planları ve etkinlikler araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Silberman’a (1996), göre aktif öğrenme yaklaşımında ders planları ve öğrenme-öğretme etkinlikleri üç aşamalı olarak tasarlanmalıdır:

Öğrencileri etkin hâle getirme

Öğrencilerin aktif hale getirilmesi çok önemlidir. Öğrencileri birbirleriyle tartıőtıran, tanıőtıran, arkadaş yapan, mücadele ettiren onların hem zihnen hem de bedenen hareket etmelerini sağlayan etkinlikler geliőtirilmelidir. Silberman (1996), bu bölümdeki etkinlikleri öğrenmeye ivedi katılım, takım ruhu oluşturma, ders başında değerlendirme olarak üç baőtıkta toplamıştır.

Bilgi, beceri ve tutumları etkin olarak edinme

Bu bölüm içerisinde tüm sınıf öğrenimi, sınıf tartışması, konuyla ilgili sorular düzenleme, işbirliğiyle öğrenme, arkadaş öğretimi, bağımsız öğrenme, duyuşsal öğrenme ve beceri geliştirme etkinlikleri yer almalıdır (Silberman, 1996).

Öğrenmeleri kalıcı hale getirme

Bu amaca yönelik etkinlikler içerisinde, gözden geçirme, öz değerlendirme, sonraki öğrenmeleri planlama ve kapanış bölümleri yer almalıdır (Silberman, 1996).

Araştırmacı, uygulama sırasında kullanacağı ders planı ve etkinlikleri Silberman'ın (1996), ortaya koymuş olduğu yukarıdaki ölçütler doğrultusunda hazırlamıştır. Deney grubu sınıfında yıllık ders planındaki okuma metinleri, aktif öğrenme teknikleriyle hazırlanmış olan günlük planlara göre işlenmiştir. Kontrol grubu sınıfında ise yıllık plandaki okuma metinleri, öğretmen kılavuz kitabı okuma alanına ait yönergeler doğrultusundaki okuma yöntemleriyle işlenmiştir. Bu durum Tablo 33'te gösterilmiştir.

Tablo 33

Uygulama Süreci Ders Planı

Hafta	Metin adı	Kontrol Grubu	Deney Grubu
		Öğretmen Kılavuz Kitabı Teknikleri	Aktif Öğrenme Teknikleri
1.	Hafta Saadet Yolu	Sessiz okuma	Kum saati
2.	Hafta İyimser Olalım	İşaretleterek okuma	Dolaş, buluş, herkesle konuş- Vızıltı
3.	Hafta Çivi	Sesli okuma	Drama- Siz olsaydınız ne yapardınız
4.	Hafta Ali Rıza Bey ve Kırkambarı	Soru sorarak okuma	Kartopu
5.	Hafta Semaver	Sessiz okuma	Kese kâğıdı
6.	Hafta Atatürk'ün Kişiliği ve Özellikleri	Soru sorarak okuma	Kart eşleştirme
7.	Hafta Rodin'den Aldığım Ders	Sesli okuma	Hızlı tur
8.	Hafta Turan Oflazoğlu ile Sohbet	İşaretleterek okuma	Kart gösterme

Deney grubu olarak belirlenen 7/K sınıfında haftada 2 ders saati olmak üzere toplamda da 16 ders saati aktif öğrenme teknikleri yoluyla uygulama yapılmıştır. Kontrol grubu olarak belirlenen 7/D sınıfında ise haftada 2 ders saati olmak üzere toplamda 16 ders saati öğretmen kılavuz kitabı okuma alanına ait yönergeleri doğrultusundaki okuma yöntemleriyle uygulama

yapılmıştır. Deney grubunda uygulamaların yapıldığı haftalarda, sınıf defterlerine uygulamada kullanılan okuma metni isimleri, uygulanan aktif öğrenme teknikleri ve etkinlikler işlenmiştir. Sınıf defteri örnekleri Ek R’de verilmiştir. Kontrol grubunda ise yıllık ders planlarında yer alan konular sınıf defterine hafta hafta işlenmiştir. Tablo 33’te aktif öğrenme tekniklerine yönelik yapılan uygulamanın zaman çizelgesi verilmiştir.

Tablo 34

Aktif Öğrenme Etkinlikleri Uygulama Zaman Çizelgesi

Okul	Etkinlik Metinleri	Uygulama Zamanı
Çiğdem Batu Bey Ortaokulu	Saadet Yolu	10.04.2015
	İyimser Olalım	17.04.2015
	Çivi	22.04.2015
	Ali Rıza Bey ve Kırkambarı	30.04.2015
	Semaver	08.05.2015
	Atatürk’ün Kişiliği ve Özellikleri	15.05.2015
	Rodin’den Aldığım Ders	22.05.2015
	Turan Oflazoğlu ile Sohbet	29.05.2015

Son testlerin uygulanması

Sekiz haftalık uygulama sona erdikten sonra, son testlerin başlangıç tarih olan 01/06/2015’ten önce, hem kontrol hem de deney grubu öğrencileriyle bir ön görüşme yapılmıştır. Öğrencilere başarı testleri ve başarı testi metinleri hakkında içeriğe girmeden yüzeysel olarak bilgi verilmiştir. Tablo 35’te son testlerin uygulama zamanları verilmiştir.

Tablo 35

Son Test Uygulama Süreci

Okul	Başarı testi ve tutum ölçeği	Uygulama Zamanı
	OİÖMBT	01/06/2015
	SÖMBT	02/06/2015
Çiğdem Batubey Ortaokulu	AVBMBT	03/06/2015
	MKÖBMBT	04/06/2015
	AŞMBT	05/06/2015
	OYTÖ	08/06/2015

Verilerin analizi

Ön test ve son testte kullanılan başarı testlerinin madde analizlerinde, İteman 4.3 programı kullanılmıştır. Öğrencilerden elde edilen ön test ve son test puanları, Statistical Package for Social Sciences for Personal Computers (SPSS20.0) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ön test ve son test sonucu elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için Kolmogrov-Smirnov testi sonuçlarına bakılmıştır. Başarı testi veri dağılımları Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36

Başarı Testleri ve Tutum Ölçeğinin Dağılım Sonuçları

Ölçme Araçları	N	M	Kolmogorov-Smirnov Z	P
Tutum ölçeği	68	3.184	.960	.315
Sobacı	68	25.777	.959	.316
Okumak İstiyorum	68	25.037	1.131	.155
Milli Kültür	68	20.844	1.093	.183
Âşık Veysel	68	23.789	1.225	.099
Atatürk	68	20.311	.978	.295

Tablo 36'ya göre tüm başarı testleri ve tutum ölçeğine verilen cevaplar normal bir dağılım göstermektedir. Verilerin normal dağıldığı çalışmalarda parametrik testler kullanılmalıdır (Barbara, 1996; Baykul, 2013; Tabachnick, 2001). Buna göre verilerin analizi sırasında yapılacak testlerde parametrik testler kullanılacaktır.

Verilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını ortaya koymak için eşleşmiş örneklem t testi (paired samples t test) kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyet açısından test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi analizi yapılmıştır. Son test puanları ile sosyo-ekonomik durum arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Ayrıca araştırmanın bir diğer problemi olan “Akademik başarının okuduğunu anlamaya olan etkisinin” tespiti için yapılan ilişki analizinde pearson korelasyon analizi uygulanmıştır.

Bölüm IV: Bulgular ve Yorumlar

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, bu bölümünde ele alınacaktır. Ayrıca araştırma sorularına yönelik ulaşılan verilerin analiz sonuçları ayrıntılı olarak açıklanacaktır.

Araştırma sorularına ilişkin ön test, son test karşılaştırmaları

Araştırmanın birinci sorusuna ait bulgular

Öncelikli olarak “Aktif öğrenme teknikleri uygulamasının öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri üzerinde etkisi var mıdır? ” sorusuna cevap aranmıştır. Deney ve kontrol grubu ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını ortaya koymak için eşleşmiş örneklem t testi (paired samples t test) kullanılmıştır. Bu amaçla deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test sonuçları Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37

Başarı Testleri Ön Test Son Test Puan Dağılımı

			Ön Test	Son Test	t	df	p
		N	M ± st.d.	M ± st.d.			
M. Kültür Önemi	Deney	32	11.44 ± 3.068	16.41 ± 2.513	-25.069	31	.000*
	Kontrol	36	12.14 ± 2.244	12.47 ± 2.772	-.700	35	.489
Aşık Veysel	Deney	32	11.88 ± 2.366	15.47 ± 2.603	-22.319	31	.000*
	Kontrol	36	12.39 ± 2.611	12.94 ± 3.537	-.987	35	.330
Okumak İstiyorum	Deney	32	13.25 ± 1.832	17.28 ± 2.129	-19.837	31	.000*
	Kontrol	36	13.89 ± 2.459	14.22 ± 2.609	-.872	35	.389
Sobacı	Deney	32	13.78 ± 2.121	17.75 ± 2.229	-19.069	31	.000*
	Kontrol	36	13.28 ± 3.122	14.06 ± 2.390	-1.420	35	.165
Atatürk Şiiri	Deney	32	10.41 ± 3.047	15.50 ± 2.806	-24.546	31	.000*
	Kontrol	36	11.08 ± 2.310	11.97 ± 2.873	-1.894	35	.067

*p<.05

Tablo 37’de, öğrencilerin başarı testlerine vermiş oldukları doğru cevap sayıları ortalamalarının ön test ve son test değerlerinde bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Buna göre kontrol grubunun her bir başarı testinde son test sonuçları, ön test sonuçları ile

istatistiksel olarak bir farklılık göstermezken deney grubunda $p < .05$ düzeyinde anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Tablo 37'den yola çıkarak aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini, öğretmen kılavuz kitabı yönergeleri doğrultusunda hazırlanan ders planlarından daha çok artırdığı söylenebilir.

Tablo 38'de deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama başarı testleri ön test ve son test ortalamaları verilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama durumlarını ortaya koymak için eşleşmiş örneklem t testi (paired samples t test) kullanılmıştır.

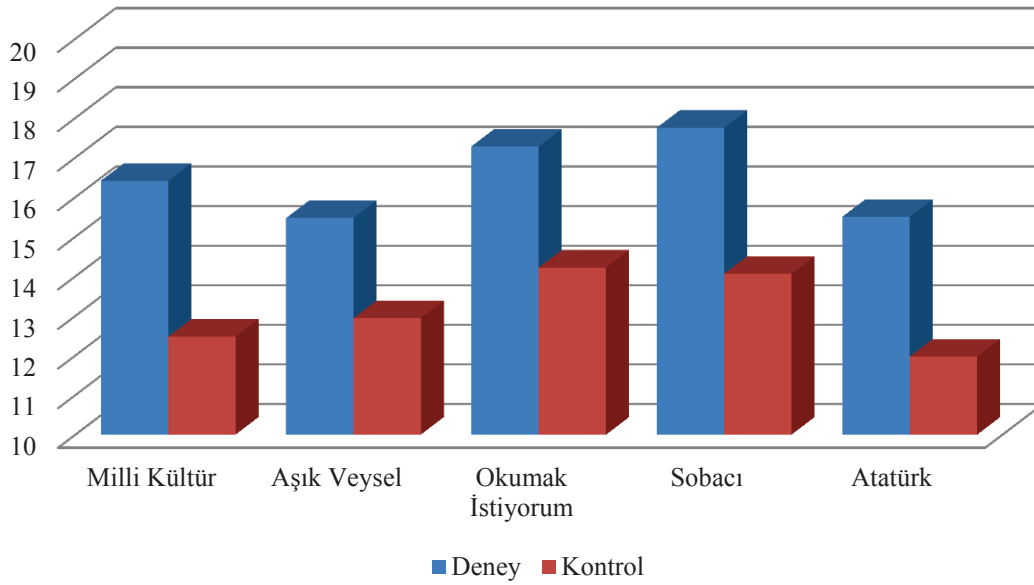
Tablo 38

Deney ve Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Durumu

			Ön Test	Son Test			
		N	M ± st.d.	M ± st.d.	t	Df	p
Okuduğunu anlama	Deney	32	11.859 ± 2.448	16.317 ± 2.448	-42.232	31	.000*
	Kontrol	36	12.310 ± 1.693	12.939 ± 2.210	-2.034	35	.050

* $p < .05$

Aktif öğrenme teknikleri ile eğitim gören deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri, kontrol grubundaki öğrencilere göre son test sonuçlarında istatistiksel anlamda $p < .05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermiştir. Bu sonuçlara göre; aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerine olumlu etki ettiği belirlenmiştir. Bu durum şekil 2'de de gösterilmiştir.



Şekil 2: Okuduğunu anlama son test sonuçları

Şekil 2’de de görüldüğü üzere okuduğunu anlama son test sonuçları, aktif öğrenme teknikleri ile eğitim öğretim gören deney grubunun kontrol grubuna göre daha başarılı olduğunu göstermektedir. Bu durum, istatistiksel anlamda $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır.

Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik bulgular

Bu bölümde araştırmanın “Aktif öğrenme teknikleri uygulamasının metin türleri açısından okuduğunu anlamaya etkisi var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin metin türleri açısından ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak için eşleşmiş örneklem t testi (paired samples t test) kullanılmıştır.

Tablo 39’da “aktif öğrenme teknikleri uygulamasının bilgilendirici metin türü yönünden okuduğunu anlamaya etkisi var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla Tablo 39’da öğrencilerin bilgilendirici metin ön test ve son test sonuçları karşılaştırılmıştır.

Tablo 39

Bilgilendirici Metin Türü Yönünden Deney ve Kontrol Grubu Başarı Testi Ortalamaları

			Ön Test	Son Test	Erişi	t	df	P
		N	M ± st.d.	M ± st.d.				
Bilgi Metni	Deney	32	11.65 ± 2.634	15.93 ± 2.500	4.28	-39.817	31	.000*
	Kontrol	36	12.26 ± 1.838	12.71 ± 2.525	.45	-1.090	35	.283

*p<.05

Deney ve kontrol gruplarının bilgilendirici metin başarı testi ortalamalarının ön test ve son test sonuçları Tablo 39’da verilmiştir. Buna göre aktif öğrenme tekniği ile ders yapılan deney grubunun bilgilendirici metin türü ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel anlamda $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılıklara rastlanırken kontrol grubunda herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 40’ta “aktif öğrenme teknikleri uygulamasının öyküleyici metin türü yönünden okuduğunu anlamaya etkisi var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla tablo 40’ta öğrencilerin öyküleyici metin ön test ve son test sonuçları karşılaştırılmıştır.

Tablo 40

Öyküleyici Metin Türü Yönünden Deney ve Kontrol Grubu Başarı Testi Ortalamaları

			Ön Test	Son Test	Erişi	t	df	p
		N	M ± st.d.	M ± st.d.				
Öykü Metni	Deney	32	13.51 ± 1.885	17.51 ± 2.145	4.00	-25.716	31	.000*
	Kontrol	36	13.58 ± 2.136	14.14 ± 2.079	.56	-1.828	35	.076

*p<.05

Deney ve kontrol gruplarının öyküleyici metin başarı testi ortalamalarının ön test ve son test sonuçları Tablo 40’da verilmiştir. Buna göre aktif öğrenme tekniği ile ders yapılan deney grubunun öyküleyici metin türü ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel anlamda $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılıklara rastlanırken kontrol grubunda herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 41’de “aktif öğrenme teknikleri uygulamasının şiir metin türü yönünden okuduğunu anlamaya etkisi var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla Tablo 40’ta öğrencilerin şiir metni ön test ve son test sonuçları karşılaştırılmıştır.

Tablo 41

Şiir Metin Türü Yönünden Deney ve Kontrol Grubu Başarı Testi Ortalamaları

			Ön Test	Son Test	Erişi	t	df	p
		N	M ± st.d.	M ± st.d.				
Şiir Metni	Deney	32	10.41 ± 3.047	15.50 ± 2.806	5.09	-24.546	31	.000*
	Kontrol	36	11.08 ± 2.310	11.97 ± 2.873	.89	-1.894	35	.067

Deney ve kontrol gruplarının şiir metni başarı testi ortalamalarının ön test ve son test sonuçları Tablo 41’de verilmiştir. Buna göre aktif öğrenme tekniği ile ders yapılan deney grubunun şiir metni ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel anlamda $p < .05$ düzeyinde anlamlı farklılıklara rastlanırken kontrol grubunda herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır.

Bu sonuçlardan yola çıkarak aktif öğrenme teknikleri uygulamasının metin türleri açısından öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerine olumlu bir etkisinin var olduğunu söyleyebiliriz.

Aktif öğrenme teknikleri uygulamasının hangi metin türünde ne kadar başarı artışı sağladığını görmek için öğrencilerin ön test son test sonuçları toplu olarak Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42

Metin Türleri Yönünden Deney ve Kontrol Grubu Başarı Testi Ortalamaları

			Ön Test	Son Test	Erişi	t	df	P
		N	M ± st.d.	M ± st.d.				
Bilgi Metni	Deney	32	11.65 ± 2.634	15.93 ± 2.500	4.28	-39.817	31	.000*
	Kontrol	36	12.26 ± 1.838	12.71 ± 2.525	.45	-1.090	35	.283
Öykü Metni	Deney	32	13.51 ± 1.885	17.51 ± 2.145	4.00	-25.716	31	.000*
	Kontrol	36	13.58 ± 2.136	14.14 ± 2.079	.56	-1.828	35	.076
Şiir Metni	Deney	32	10.41 ± 3.047	15.50 ± 2.806	5.09	-24.546	31	.000*
	Kontrol	36	11.08 ± 2.310	11.97 ± 2.873	.89	-1.894	35	.067

*p<.05

Deney ve kontrol gruplarının öyküleyici metin, bilgilendirici metin ve şiir metni başarı testleri ortalamalarının ön test ve son test sonuçları Tablo 42’de verilmiştir. Buna göre aktif öğrenme tekniği ile ders yapılan deney grubunun metin türleri açısından ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel anlamda $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılıklara rastlanırken kontrol grubunda herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır. Deney ve kontrol gruplarının erişim düzeylerindeki, doğru yanıtladıkları cevapların ortalamalarındaki farklılaşmalar, şöyle gerçekleşmiştir: Deney grubunun bilgilendirici metin başarı testi ortalamasında 4.28 doğru sayısı artışı görülürken, kontrol grubunun ortalamasında 0.45 doğru sayısı artışı görülmüştür. Deney grubunun öyküleyici metin başarı testi ortalamasında 4.00 doğru sayısı artışı görülürken, kontrol grubunun ortalamasında 0.56 doğru sayısı artışı gözlemlenmiştir. Deney grubunun şiir metni başarı testi ortalamasında 5.09 doğru sayısı artışı görülürken, kontrol grubunun ortalamasında 0.89 doğru sayısı artışı gözlemlenmiştir. Buna göre; deney grubunda şiir metni başarı testinde en fazla artış görülürken, sırasıyla bilgilendirici ve öyküleyici metinlerde de artışlar kaydedilmiştir.

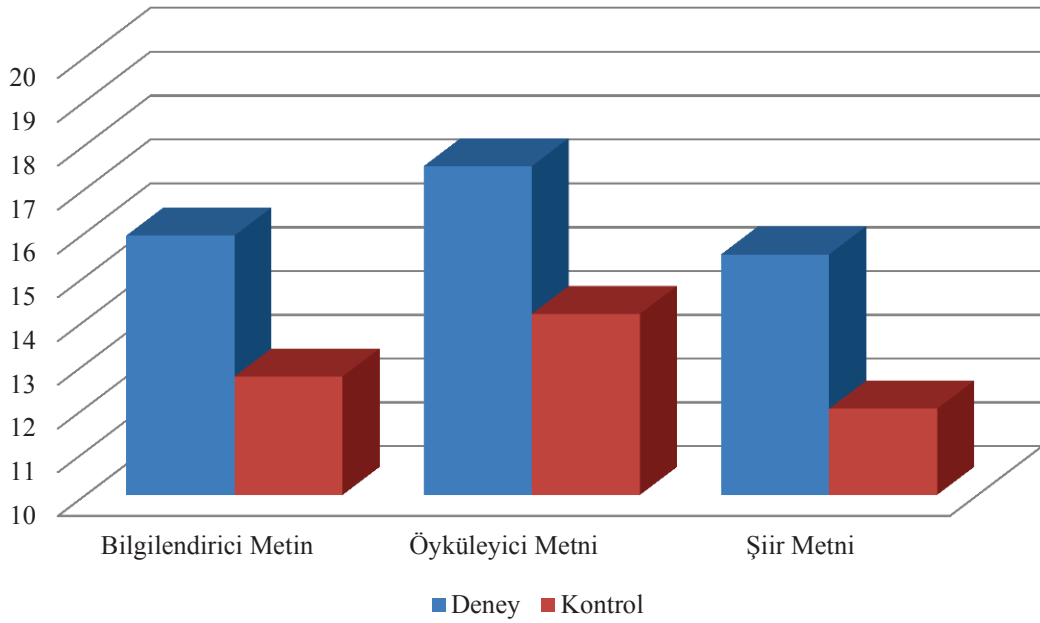
Ayrıca Tablo 43’te ön test son test sonuçlarına göre öğrencilerin metin türleri açısından doğru cevap sayılarındaki artış ve düşüş durumları verilmiştir.

Tablo 43

Doğru Cevap Sayısı Artan ve Azalan Öğrenci Sayıları

		N	Doğru Sayıları		Değişmeyen öğrenci
			Artan öğrenci	Azalan öğrenci	
Bilgilendirici Metin	Deney	32	32	-	-
	Kontrol	36	21	12	3
Öyküleyici Metin	Deney	32	32	-	-
	Kontrol	36	22	12	2
Şiir Metni	Deney	32	32	-	-
	Kontrol	36	23	13	-
Tüm Metinler	Deney	32	32	-	-
	Kontrol	36	24	12	-

Tablo 43'te deney grubu öğrencilerinin tamamının son test sonuçlarında doğru sayılarını artırdığı görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin son test sonuçlarında ise 24 öğrencinin doğru sayısının arttığı, 12 öğrencinin de doğru sayısının düştüğü görülmüştür. Buna göre aktif öğrenme tekniklerinin metin türleri açısından öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine olumlu etki yaptığını söyleyebiliriz. Bu durum, aşağıdaki Şekil 3'te de gösterilmiştir.



Şekil 3: Metin türlerine göre okuduğunu anlama son test sonuçları

Araştırmanın üçüncü sorusuna yönelik bulgular

Bu bölümde “Öğrencilerin ön test ve son test sonuçlarına göre uygulama sonrasında okumaya karşı olan tutumlarında bir değişim var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma tutumları ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak için eşleşmiş örneklem t testi (paired samples t test) kullanılmıştır. Bu amaçla Tablo 44’te deney ve kontrol grubunun ön test ve son test okumaya yönelik tutum ölçeği sonuçları verilmiştir.

Tablo 44

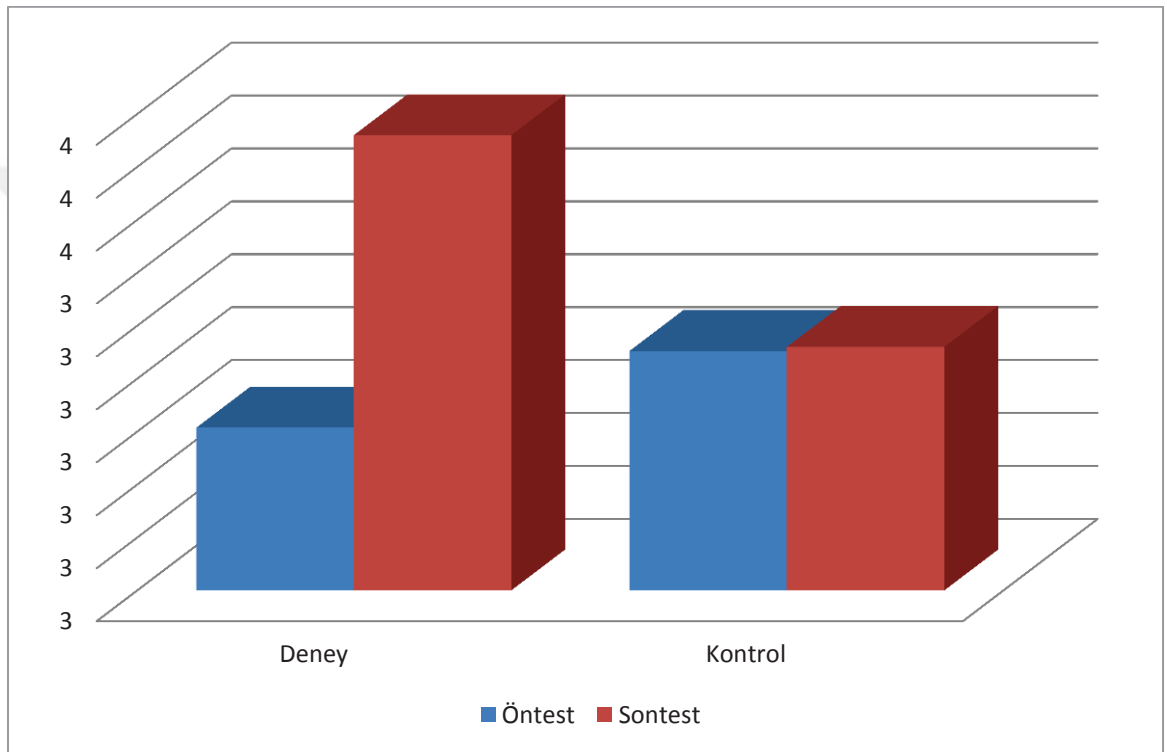
Deney ve Kontrol Grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Sonuçları

			Ön Test	Son Test			
		N	M ± st.d.	M ± st.d.	t	Df	p
Okuma	Deney	32	3.1075 ± .30147	3.6600 ± .23034	-15.919	31	.000*
Tutumu	Kontrol	36	3.2522 ± .20257	3.2611 ± .19799	4.390	35	.458

*p<.05

Aktif öğrenme teknikleri ile eğitim gören öğrencilerin okuma tutumları, öğretmen kılavuz kitabı okuma yönergeleri doğrultusunda eğitim gören kontrol grubu öğrencilerine göre son test sonuçlarında istatistiksel anlamda $p < .05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermiştir.

Bu sonuçlara göre; aktif öğrenme tekniklerinin, okuma yönelik tutuma olumlu etki ettiği belirlenmiştir. Şekil 4'te de aktif öğrenme tekniklerinin, okuma tutumlarına olumlu etki ettiği görülmektedir.



Şekil 4: Okumaya yönelik tutum ön test son test sonuçları

Tablo 45'te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ön test ve son test sonuçlarından yola çıkılarak olumlu tutum sayıları artan öğrenci sayıları, olumlu tutumları azalan öğrenci sayıları ve olumlu tutumları değişmeyen öğrenci sayıları verilmiştir.

Tablo 45

Deney ve Kontrol Grubu Okuma Tutum Ölçeği Sayıları

		Olumlu Tutum Sayıları			
		N	Artan öğrenci	Azalan öğrenci	Değişmeyen öğrenci
Okuma Tutumu	Deney	32	32	-	-
	Kontrol	36	9	7	20

Son test sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin tamamının okuma tutumlarında artış olduğu görülmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilerin son test sonuçlarına göre 9 öğrencinin okuma tutumlarında artış görülürken 7 tanesinde düşüş görülmüştür. Ayrıca kontrol grubundaki 20 öğrencinin okuma tutumlarında bir değişim olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda aktif öğrenme tekniklerinin okumaya yönelik tutumu olumlu etkilediği söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü sorusuna yönelik bulgular

Akademik başarının okuduğunu anlamaya olan etkisinin tespiti için yapılan ilişki analizinde pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda Tablo 46’da belirtilen olumlu ve $p < .05$ düzeyinde anlamlı olan ilişkilere rastlanmıştır.

Tablo 46

Akademik Başarının Okuduğunu Anlamaya Olan Etkisi

	N=68	Türkçe notları	Okuma tutumu	Bilgilendirici	Öyküleyici	Şiir
Türkçe notları	<i>r</i>	-	.283	.532	.459	.523
	<i>p</i>	-	.020*	.000*	.000*	.000*
Okuma tutumu	<i>r</i>	.283	-	.646	.683	.684
	<i>p</i>	.020*	-	.000*	.000*	.000*
Bilgilendirici	<i>r</i>	.532	.646	-	.869	.889
	<i>p</i>	.000*	.000*	-	.000*	.000*
Öyküleyici	<i>r</i>	.459	.683	.869	-	.839
	<i>p</i>	.000*	.000*	.000*	-	.000*
Şiir	<i>r</i>	.523	.684	.889	.839	-
	<i>p</i>	.000*	.000*	.000*	.000*	-

* $p < .05$

Akademik başarı ile okuduğunu anlama düzeyi arasında Tablo 46’da da görüldüğü üzere istatistiksel anlamda $p<.05$ düzeyinde desteklenen pozitif bir ilişki vardır. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri yükseldikçe Türkçe dersi notları da yükselmektedir. Aynı şekilde okuma tutumları ve Türkçe dersi notları arasında da benzer bir olumlu ilişki görülmektedir. Öğrencilerin Türkçe ders notları yükseldikçe, okumaya karşı olumlu tutumlarının da arttığı görülmüştür.

Araştırmanın beşinci sorusuna yönelik bulgular

Bu bölümde “aktif öğrenme teknikleri uygulamasının cinsiyete göre okuduğunu anlamaya etkisi var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Deney grubu öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre ön test son test sonuçları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak için eşleşmiş örneklem t testi kullanılmıştır. Öncelikli olarak Tablo 47’de deney grubundaki öğrencilerin kız erkek değişkenine göre ön test son test sonuçları verilmiştir.

Tablo 47

Deney Grubu Cinsiyet Değişkenine Göre Ön Test Son Test Sonuçları

Cinsiyet	N	Ön Test	Son Test	T	Df	p	
		M ± st.d.	M ± st.d.				
Okuma Tutumu	Kız	15	3.04 ± .249	3.86 ± .231	-10.7	14	.000*
	Erkek	17	3.16 ± .256	3.66 ± .237	-13.9	16	.000*
Bilgilendirici Metin	Kız	15	10.90 ± 2.155	15.66 ± 2.582	-22.2	14	.000*
	Erkek	17	11.79 ± 2.856	16.47 ± 2.481	-37.2	16	.000*
Öyküleyici Metin	Kız	15	12.97 ± 2.239	17.10 ± 2.156	-12.9	14	.000*
	Erkek	17	13.82 ± 2.345	18.08 ± 2.133	-31.7	16	.000*
Şiir Metni	Kız	15	10.20 ± 2.531	15.20 ± 3.005	-16.2	14	.000*
	Erkek	17	10.58 ± 2.710	15.76 ± 2.681	-18.1	16	.000*

* $p<.05$

Tablo 47’de kız ve erkek öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Hem kız öğrencilerin hem de erkek öğrencilerin puanlarının son

testte arttığı görülmektedir. Bu da aktif öğrenme tekniklerinin hem kız öğrencilerin hem de erkek öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerini artırdığını ortaya koymaktadır.

Deney grubu öğrencilerinin cinsiyet açısından son test puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için ise bağımsız örneklem t testi (independent samples) analizi yapılmıştır. Tablo 48’de deney grubu öğrencilerinin son test sonuçları cinsiyet değişkenine göre verilmiştir.

Tablo 48

Deney Grubu Cinsiyet Değişkenine Göre Son Test Sonuçları

Cinsiyet		N	Son Test M ± st.d.	t	df	p
Okuma Tutumu	Kız	15	3.86 ± .231	.091	30	.928
	Erkek	17	3.66 ± .237			
Bilgilendirici Metin	Kız	15	15.66 ± 2.582	-.569	30	.573
	Erkek	17	16.47 ± 2.481			
Öyküleyici Metin	Kız	15	17.10 ± 2.156	-1.030	30	.311
	Erkek	17	18.08 ± 2.133			
Şiir Metni	Kız	15	15.20 ± 3.005	-.562	30	.578
	Erkek	17	15.76 ± 2.681			

p>.05

Deney grubunda bulunan öğrencilerin son testleri cinsiyetlerine göre okuma tutumları ve başarı testlerindeki farklılıklar bakımından incelendiğinde herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak aktif öğrenme tekniklerinin, cinsiyete göre okuduğunu anlamaya ve okuma tutumlarına herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın altıncı sorusuna yönelik bulgular

Bu bölümde, farklı demografik değişkenlere göre deney grubunun son test sonuçlarında herhangi bir farklılaşma olup olmadığına bakılmıştır.

Aylık gelir dağılımı değişkenine yönelik bulgular

Ailelerin aylık gelirleri ve eğitim öğretime ayırmış oldukları maddi kaynak miktarı öğrencilerin eğitim öğretime karşı olan tutumlarını, başarı durumlarını etkilemektedir (Çelen, 1993). Bu nedenle öncelikli olarak deney grubu öğrenci ailelerinin aylık gelir durumlarıyla ön test son test sonuçları analiz edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin aylık gelir durumuna göre ön test son test sonuçları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak için eşleşmiş örneklem t testi (paired samples t test) kullanılmıştır. Öğrencilerin aylık gelir durumlarıyla ön test son test sonuçları Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49

Deney Grubu Aylık Gelir Değişkenine Göre Ön Test Son Test Sonuçları

Aylık Gelir (TL)	No	N	Ön Test	Son Test	t	df	p	
			M ± st.d.	M ± st.d.				
Okuma Tutumu	<1000	1	8	2.77 ± .09	3.41 ± .169	-15.4	7	.000*
	1001-3000	2	8	2.93 ± .17	3.66 ± .179	-11.5	7	.000*
	3001-6000	3	11	3.37 ± .18	3.80 ± .184	-8.19	10	.000*
	>6000	4	5	3.34 ± .17	3.76 ± .230	-8.60	4	.001*
Bilgi Metin	<1000	1	8	8.75 ± .84	13.063± .979	-47.1	7	.000*
	1001-3000	2	8	10.56± 1.37	14.875 ± 1.302	-16.2	7	.000*
	3001-6000	3	11	14.50 ± .77	18.636± .595	-20.3	10	.000*
	>6000	4	5	11.8 ± 2.49	16.300 ± 1.987	-14.2	4	.000*
Öyküleyici Metin	<1000	1	8	11.37 ± .95	15.188 ± 1.223	-12.2	7	.000*
	1001-3000	2	8	12.75 ± .84	16.313 ± 1.067	-12.9	7	.000*
	3001-6000	3	11	15.31 ± .95	19.727 ± .343	-14.6	10	.000*
	>6000	4	5	14.20 ± 1.56	18.300 ± 1.681	-21.9	4	.000*
Şiir Metni	<1000	1	8	7.12 ± .99	12.615 ± 1.302	-11.8	7	.000*
	1001-3000	2	8	9.00 ± 1.51	13.875 ± 1.457	-11.1	7	.000*
	3001-6000	3	11	13.54 ± 1.21	18.545 ± .934	-16.5	10	.000*
	>6000	4	5	11.00 ± 3.08	16.000 ± 2.121	-7.90	4	.001*

*p<.05

Aylık gelir durumu değişkenine göre deney grubu öğrencilerinin ön test son test sonuçlarına bakıldığında Tablo 49’da anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Son test sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin başarı durumlarında ve okumaya yönelik tutum düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu görülmüştür.

Ayrıca deney grubu öğrencilerinin son test puanlarıyla aylık gelir durumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tablo 50’de öğrencilerin aylık gelir durumlarıyla son test puanlarının analizi verilmiştir.

Tablo 50

Deney Grubu Aylık Gelir Değişkenine Göre Son Test Sonuçları

	Aylık Gelir (TL)	No	N	Son Test		F	df	P	Anlamlı fark
				M ± st.d.					
Okuma Tutumu	<1000	1	8	3.41 ± .169	8.781	3	.000*	1-2 1-3 1-4	
	1001-3000	2	8	3.66 ± .179					
	3001-6000	3	11	3.80 ± .184					
	>6000	4	5	3.76 ± .230					
Bilgilendirici Metin	<1000	1	8	13.063± .979	38.361	3	.000	1-2 1-3 1-4 2-3 3-4	
	1001-3000	2	8	14.875 ± 1.302					
	3001-6000	3	11	18.636± .595					
	>6000	4	5	16.300 ± 1.987					
Öyküleyici Metin	<1000	1	8	15.188 ± 1.223	33.755	3	.000*	1-3 1-4 2-3 2-4	
	1001-3000	2	8	16.313 ± 1.067					
	3001-6000	3	11	19.727 ± .343					
	>6000	4	5	18.300 ± 1.681					
Şiir Metni	<1000	1	8	12.615 ± 1.302	33.252	3	.000*	1-3 1-4 2-3 3-4	
	1001-3000	2	8	13.875 ± 1.457					
	3001-6000	3	11	18.545 ± .934					
	>6000	4	5	16.000 ± 2.121					

*p<.05

Deney grubunda bulunan öğrencilerin son testleri, aile aylık gelirlerine göre okuma tutumları ve başarı testlerindeki farklılıklar bakımından incelendiğinde, gelir seviyesi 1000 TL'nin altında olan ailelere mensup öğrencilerin hem okuma tutumlarında hem de başarı testlerinde diğer gelir durumuna sahip aile öğrencilerinden daha düşük seviyede buldukları belirlenmiştir. Ayrıca aylık geliri 6000 TL'den fazla olan aile çocuklarının okuduğunu anlam başarılarının ve okuma tutumlarının aylık gelirleri 3000-6000 TL arasında olan aile çocuklarından daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Gelir seviyesi 3000 TL ile 6000 TL arasında olan öğrencilerin diğer gelir seviyesine sahip öğrencilere oranla okuma tutumlarında ve başarı testlerinde daha yüksek oranlara sahip olduğu ve gruplar arasında oluşan farklılığın ana sebebinin de gelir düzeyi farklılığı olduğu tespit edilmiştir. Bu durum da istatistiksel açıdan anlamlı farklılığa sebep olmaktadır.

Gazete alma değişkenine yönelik bulgular

Deney grubu öğrencilerinin gazete alma durumuna göre ön test son test sonuçları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak için eşleşmiş örneklem t testi (paired samples t test) kullanılmıştır. Öğrencilerin gazete alma durumlarıyla ön test son test sonuçları Tablo 51'de verilmiştir.

Tablo 51

Deney Grubu Gazete Alma Değişkenine Göre Ön - Son Test Sonuçları

Gazete durumu		N	Ön Test M ± st.d.	Son Test M ± st.d.	T	df	p
Okuma Tutumu	Gelmez	13	2.85 ± .24	3.50 ± .127	-20.5	13	.000*
	Ara sıra	14	3.25 ± .37	3.77 ± .290	-7.00	9	.000*
	Her gün	5	3.37 ± .11	3.79 ± .123	-6.59	7	.000*
Bilgilendirici Metin	Gelmez	13	9.53 ± 2.25	13.87± 2.740	-32.1	13	.000*
	Ara sıra	14	13.05 ± 2.91	17.35 ± 2.432	-18.7	9	.000*
	Her gün	5	13.62 ± .540	17.87 ± .751	-17.0	7	.000*
Öyküleyici Metin	Gelmez	13	12.10 ± 1.38	15.82 ± 1.231	-15.9	13	.000*
	Ara sıra	14	14.30± 1.16	18.50 ± 1.616	-24.8	9	.000*
	Her gün	5	15.00 ± .601	19.25 ± .347	-10.3	7	.000*
Şiir Metni	Gelmez	13	7.92 ± 2.74	13.21 ± 2.531	-16.4	13	.000*
	Ara sıra	14	11.90 ± 3.33	17.03 ± 2.210	-13.5	9	.000*
	Her gün	5	12.87 ± 1.62	17.62 ± .407	-11.5	7	.000*

*p<.05

Gazete alma değişkenine göre deney grubu öğrencilerinin ön test son test sonuçlarına bakıldığında Tablo 51’de anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Son test sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin başarı durumlarında ve okumaya yönelik tutum düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu görülmüştür.

Deney grubu öğrencilerinin evlerine gazete gelme sıklığına göre son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin evlerine gazete gelme sıklık durumları ve son test puanları Tablo 52’de verilmiştir.

Tablo 52

Deney Grubu Gazete Alma Değişkenine Göre Son Test Sonuçları

	Gazete	No.	N	Son Test	f	df	P	Anlamlı fark
				M ± st.d.				
Okuma Tutumu	Gelmez	1	14	3.50 ± .186	8.703	2	.001*	1-2
	Ara sıra	2	10	3.77 ± .184				1-3
	Her gün	3	8	3.80 ± .198				
Bilgilendirici Metin	Gelmez	1	14	13.857 ± 1.736	18.694	2	.000*	1-2
	Ara sıra	2	10	17.300 ± 1.494				1-3
	Her gün	3	8	16.300 ± 1.987				
Öyküleyici Metin	Gelmez	1	14	15.821 ± 1.682	15.582	2	.000*	1-2
	Ara sıra	2	10	18.500 ± 1.472				1-3
	Her gün	3	8	19.250 ± 1.336				
Şiir Metni	Gelmez	1	14	13.214 ± 1.847	17.024	2	.000*	1-2
	Ara sıra	2	10	17.000 ± 1.948				1-3
	Her gün	3	8	17.625 ± 2.199				

*p<.05

Deney grubunda bulunan öğrencilerin son testleri evlerine gazete alma durumuna göre okuma tutumları ve başarı testlerindeki farklılıklar bakımından incelendiğinde, evlerine gazete gelmeyen ailelere mensup öğrencilerin hem okuma tutumlarında hem de başarı testlerinde diğer durumdaki ailelere mensup öğrencilere oranla daha düşük seviyelerde buldukları belirlenmiştir. Ayrıca evine her gün gazete gelen grubun ara sıra gelen ve gelmeyen gruba göre başarı testi puanlarının daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Bu durum da istatistiksel açıdan anlamlı farklılığa sebep olmaktadır.

Ailece kitap okuma değişkenine yönelik bulgular

Deney grubu öğrencilerinin ailece kitap okuma değişkenine göre ön test son test sonuçları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak için eşleşmiş örneklem t testi (paired samples t test) kullanılmıştır. Öğrencilerin ailece kitap okuma durumlarıyla ön test son test sonuçları Tablo 53'te verilmiştir.

Tablo 53

Deney Grubu Ailece Kitap Okuma Değişkenine Göre Ön - Son Test Sonuçları

Ailece kitap okuma		N	Ön Test M ± st.d.	Son Test M ± st.d.	t	df	p
Okuma Tutumu	Evet	12	3.22 ± 1.07	3.70 ± 1.066	-10.7	11	.000*
	Ara sıra	12	3.13 ± 1.09	3.65 ± 1.080	-10.0	11	.000*
	Hayır	8	2.89 ± 1.08	3.61 ± 1.053	-9.95	7	.000*
Bilgilendirici Metin	Evet	12	13.41 ± 1.528	17.70 ± 1.505	-27.4	11	.000*
	Ara sıra	12	11.58 ± 1.740	15.83 ± 1.675	-22.4	11	.000*
	Hayır	8	9.12 ± 1.565	13.48 ± 1.467	-17.3	7	.000*
Öyküleyici Metin	Evet	12	14.75 ± 1.485	19.08 ± 1.373	-15.6	11	.000*
	Ara sıra	12	13.50 ± 1.456	17.50 ± 1.553	-16.8	11	.000*
	Hayır	8	11.68 ± 1.411	15.18 ± 1.25	-15.2	7	.000*
Şiir Metni	Evet	12	12.25 ± 2.26	17.41 ± 2.153	-19.0	11	.000*
	Ara sıra	12	10.41 ± 2.99	15.41 ± 2.570	-12.8	11	.000*
	Hayır	8	7.62 ± 2.06	12.75 ± 1.488	-10.7	7	.000*

*p<.05

Ailece kitap okuma değişkenine göre deney grubu öğrencilerinin ön test son test sonuçlarına bakıldığında Tablo 53'te anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Son test sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin başarı durumlarında ve okumaya yönelik tutum düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu görülmüştür.

Deney grubu öğrencilerinin ailece kitap okuma sıklığına göre son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin ailece kitap okuma sıklık durumları ve son test puanları Tablo 54'te verilmiştir.

Tablo 54

Deney Grubu Ailece Kitap Okuma Sıklıkları Değişkenine Göre Son Test Sonuçları

Ailece kitap okuma		No	N	Son Test M ± st.d.	F	df	p	Anlamlı fark
Okuma Tutumu	Evet	1	12	3.70 ± .126	.396	2	.677	-
	Ara sıra	2	12	3.65 ± .134				
	Hayır	3	8	3.61 ± .148				
Bilgi Metni	Evet	1	12	17.70 ± 1.536	11.992	2	.000*	1-3 2-3
	Ara sıra	2	12	15.83 ± 1.694				
	Hayır	3	8	13.43 ± 1.787				
Öykü Metni	Evet	1	12	19.08 ± 1.882	15.117	2	.000*	1-2 1-3 2-3
	Ara sıra	2	12	17.50 ± 1.972				
	Hayır	3	8	15.18 ± 1.136				
Şiir Metni	Evet	1	12	17.41 ± 1.247	10.892	2	.000*	1-3 2-3
	Ara sıra	2	12	15.40 ± 1.348				
	Hayır	3	8	12.75 ± 2.499				

*p<.05

Deney grubunda bulunan öğrencilerin son testleri ailece kitap okuma durumuna göre okuma tutumları ve başarı testlerindeki farklılıklar bakımından incelendiğinde, ailece kitap okunmayan ailelere mensup öğrencilerin başarı testleri sonuçlarının diğer durumdaki ailelere mensup öğrencilere oranla daha düşük seviyelerde buldukları belirlenmiştir. Ayrıca evinde düzenli kitap okunan grubun ara sıra kitap okunan gruba göre başarı testi puanlarının daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Bu durum da istatistiksel açıdan anlamlı farklılığa sebep olmaktadır. Deney grubu öğrencilerinin ailece kitap okuma durumuna göre son test okuma tutum sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu da birçok kişinin okumanın gerekliliğine inanmasına rağmen bu düşüncesini davranışa dönüştüremediğini göstermektedir.

Kitap okuma değişkenine yönelik bulgular

Deney grubu öğrencilerin kitap okuma sıklığına göre son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA)

yapılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin kitap okuma sıklık durumları ve son test puanları Tablo 55’te verilmiştir.

Tablo 55

Deney Grubu Kitap Okuma Sıklıkları Değişkenine Göre Son Test Sonuçları

Kitap okuma sıklığı (s=saat)	No	N	Son Test		F	df	p	Anlamlı fark
			M ± st.d.					
Okuma Tutumu	x=0	1	0	.0 ± .0	.558	4	.695	-
	x<1s	2	10	3.62 ± .224				
	1s<x<2s	3	7	3.68 ± .201				
	2s<x<3s	4	6	3.59 ± .276				
	3s<x<4s	5	3	3.64 ± .366				
	x>4s	6	6	3.77 ± .183				
Bilgi Metni	x=0	1	0	.0 ± .0	5.701	4	.002*	2-4 2-5 2-6 3-6
	x<1s	2	10	13.90± .682				
	1s<x<2s	3	7	15.50± .748				
	2s<x<3s	4	6	16.66± .843				
	3s<x<4s	5	3	17.33± 1.666				
	x>4s	6	6	18.41± .238				
Öykü Metni	x=0	1	0	.0 ± .0	6.600	4	.001*	2-4 2-5 2-6 3-6
	x<1s	2	10	15.75 ± .592				
	1s<x<2s	3	7	16.92 ± .702				
	2s<x<3s	4	6	18.33 ± .614				
	3s<x<4s	5	3	18.83 ± 1.166				
	x>4s	6	6	19.66 ± .105				
Şiir Metni	x=0	1	0	.0 ± .0	5.125	4	.003*	2-5 2-6 3-6
	x<1s	2	10	13.50 ± .833				
	1s<x<2s	3	7	14.85 ± .911				
	2s<x<3s	4	6	15.66 ± .802				
	3s<x<4s	5	3	17.66 ± 1.855				
	x>4s	6	6	18.33 ± .210				

*p<.05

Deney grubunda bulunan öğrencilerin son testleri, kitap okuma sıklıklarına göre okuma tutumları ve başarı testlerindeki farklılıklar bakımından incelendiğinde, hiç kitap okumayan öğrenciye rastlanmamıştır. Öğrencilerin okuma tutumlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmazken, başarı testlerinin tamamında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Öğrencilerin kitap okuma sıklığı arttıkça başarı testlerindeki başarı düzeylerinin de artmakta olduğu görülmüştür. Bu durum da istatistiksel açıdan anlamlı farklılığa sebep olmaktadır.

Babanın mesleği değişkenine yönelik bulgular

Deney grubu öğrencilerinin baba mesleği değişkenine göre ön test son test sonuçları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak için eşleşmiş örneklem t testi (paired samples t test) kullanılmıştır. Öğrencilerin baba meslek durumlarıyla ön test son test sonuçları Tablo 56'da verilmiştir.

Tablo 56

Deney Grubu Babanın Mesleği Değişkenine Göre Ön - Son Test Sonuçları

Baba mesleki durum		N	Ön Test M ± st.d.	Son Test M ± st.d.	t	df	p
Okuma Tutumu	İşçi	9	2.87 ± .22	3.48 ± .187	-12.1	9	.000*
	Çiftçi	5	2.90 ± .31	3.60 ± .263	-10.6	11	.000*
	Memur	10	3.28 ± .31	3.74 ± .263	-8.38	9	.000*
	Esnaf	8	3.16 ± .17	3.78 ± .199	-8.88	9	.000*
Bilgilendirici Metin	İşçi	9	9.33 ± 1.42	13.72± 1.220	-21.5	9	.000*
	Çiftçi	5	10.00 ± 2.43	14.20± 2.340	-26.0	11	.000*
	Memur	10	13.85 ± 1.56	18.05 ± 1.442	-17.6	9	.000*
	Esnaf	8	12.56 ± 1.56	16.87 ± 1.442	-19.6	9	.000*
Öyküleyici Metin	İşçi	9	11.88 ± 1.06	15.72 ± 1.197	-15.4	9	.000*
	Çiftçi	5	12.30 ± 1.73	15.80 ± 1.980	-12.3	11	.000*
	Memur	10	15.10 ± 1.04	19.25 ± 1.081	-24.6	9	.000*
	Esnaf	8	14.12 ± 1.04	18.48 ± 1.081	-27.6	9	.000*
Şiir Metni	İşçi	9	7.89 ± 1.90	13.33 ± 1.370	-12.6	9	.000*
	Çiftçi	5	8.20 ± 2.73	13.20 ± 2.664	-14.6	11	.000*
	Memur	10	12.60 ± 2.01	17.60 ± 2.012	-17.1	9	.000*
	Esnaf	8	11.87 ± 2.01	16.75 ± 2.012	-15.0	9	.000*

*p<.05

Baba mesleği değişkenine göre deney grubu öğrencilerinin ön test son test sonuçlarına bakıldığında Tablo 56'da anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Son test sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin başarı durumlarında ve okumaya yönelik tutum düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin baba meslek değişkenine göre son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin baba meslek durumları ve son test puanları Tablo 57'te verilmiştir

Tablo 57

Deney Grubu Babanın Mesleği Değişkenine Göre Son Test Sonuçları

Baba Mesleki Durum	No	N	Son Test		f	df	P	Anlamlı fark	
			M	± st.d.					
Okuma Tutumu	İşçi	1	9	3.49	± .257	3.813	3	.021*	1-3 1-4
	Çiftçi	2	5	3.60	± .130				
	Memur	3	10	3.79	± .200				
	Esnaf	4	8	3.74	± .175				
Bilgilendirici Metin	İşçi	1	9	13.722	± 2.017	12.480	3	.000*	1-3 1-4 2-3 2-4
	Çiftçi	2	5	14.200	± .908				
	Memur	3	10	18.050	± 1.442				
	Esnaf	4	8	16.875	± 2.013				
Öyküleyici Metin	İşçi	1	9	15.722	± 1.769	12.086	3	.000*	1-3 1-4 2-3 2-4
	Çiftçi	2	5	15.800	± 1.036				
	Memur	3	10	19.250	± 1.086				
	Esnaf	4	8	18.438	± 1.781				
Şiir Metni	İşçi	1	9	13.333	± 2.121	9.852	3	.000*	1-3 1-4 2-3 2-4
	Çiftçi	2	5	13.200	± 1.303				
	Memur	3	10	17.600	± 2.011				
	Esnaf	4	8	16.750	± 2.375				

*p<.05

Deney grubunda bulunan öğrencilerin son testleri, babalarının mesleklerine göre okuma tutumları ve başarı testlerindeki farklılıklar bakımından incelendiğinde, babaları memur olan öğrencilerin diğer meslek gruplarındaki babaların çocukları olan öğrencilere oranla hem okuma tutumlarında hem de başarı testlerinde daha yüksek seviyelerde buldukları belirlenmiştir. Gruplar arasında oluşan bu farklılığın ana sebebi olarak da bu öğrencilerin diğerlerine göre daha başarılı olması gösterilmektedir. Bu durum da gruplar arasında istatistiksel anlamda p<.05 düzeyinde anlamlı farklılığa sebep olmaktadır.

Anne mesleği değişkenine yönelik bulgular

Deney grubu öğrencilerinin anne mesleği değişkenine göre ön test son test sonuçları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak için eşleşmiş örneklem t testi (paired samples t test) kullanılmıştır. Öğrencilerin anne mesleği durumlarıyla ön test son test sonuçları Tablo 58’de verilmiştir.

Tablo 58

Deney Grubu Annenin Mesleği Değişkenine Göre Ön - Son Test Sonuçları

Anne mesleki durumu		N	Ön Test M ± st.d.	Son Test M ± st.d.	t	df	P
Okuma Tutumu	İşçi	4	3.03 ± .23	3.70 ± .177	-15.6	11	.000*
	Ev Hanımı	20	3.00 ± .31	3.58 ± .280	-12.2	13	.000*
	Memur	8	3.40 ± .18	3.82 ± .143	-6.73	5	.003*
Bilgilendirici Metin	İşçi	4	10.75 ± 2.23	15.62± 2.240	-28.1	11	.000*
	Ev Hanımı	20	10.07 ± 2.61	14.95± 2.332	-29.5	13	.000*
	Memur	8	14.50 ± .500	18.56 ± .651	-21.5	5	.000*
Öyküleyici Metin	İşçi	4	13.50 ± 1.88	17.00 ± 1.931	-14.2	11	.000*
	Ev Hanımı	20	12.75± 1.56	16.75 ± 1.916	-19.8	13	.000*
	Memur	8	15.37 ± .651	19.62 ± .447	-23.5	5	.000*
Şiir Metni	İşçi	4	9.00 ± 2.71	15.00 ± 2.431	-19.4	11	.000*
	Ev Hanımı	20	9.45 ± 3.03	14.45 ± 2.810	-11.7	13	.000*
	Memur	8	13.50 ± 1.22	18.37 ± .707	-12.1	5	.000*

*p<.05

Anne mesleği değişkenine göre deney grubu öğrencilerinin ön test son test sonuçlarına bakıldığında Tablo 58’de anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Son test sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin başarı durumlarında ve okumaya yönelik tutum düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerin anne meslek değişkenine göre son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA)

yapılmıştır. Deneysel grubu öğrencilerinin anne mesleki durumları ve son test puanları Tablo 59'da verilmiştir.

Tablo 59

Deneysel Grubu Annenin Mesleği Değişkenine Göre Son Test Sonuçları

Anne Mesleki Durum		N	Son Test M ± st.d.	T	df	P
Okuma Tutumu	Çalışan	12	3.78 ± .101	2.462	30	.020*
	Çalışmayan	20	3.59 ± .240			
Bilgilendirici Metin	Çalışan	12	17.583 ± 2.529	3.316	30	.002*
	Çalışmayan	20	14.950 ± 2.253			
Öyküleyici Metin	Çalışan	12	18.750 ± 2.449	2.781	30	.009*
	Çalışmayan	20	16.775 ± 2.003			
Şiir Metni	Çalışan	12	17.250 ± 2.582	3.086	30	.004*
	Çalışmayan	20	14.450 ± 2.605			

*p<.05

Deneysel grubu öğrencilerinin son testleri, annelerinin mesleklerine göre okuma tutumları ve başarı testlerindeki farklılıklar bakımından incelendiğinde, anneleri çalışan öğrencilerin okuma tutumlarının ve başarı testlerinin çalışmayan annelerin çocukları olan öğrencilere oranla daha yüksek seviyede oldukları belirlenmiştir. Bu farklılığın nedeni olarak da bu öğrencilerin diğerlerine göre daha başarılı olması gösterilmektedir. Bu durum da gruplar arasında p<.05 düzeyinde anlamlı farklılığa sebep olmaktadır.

Babanın eğitim durumu değişkenine yönelik bulgular

Deneysel grubu öğrencilerinin baba eğitim durumlarına göre ön test son test sonuçları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak için eşleşmiş örneklem t testi (paired samples t test) kullanılmıştır. Öğrencilerin baba eğitim durumlarıyla ön test son test sonuçları Tablo 60'ta verilmiştir.

Tablo 60

Deney Grubu Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Ön - Son Test Sonuçları

Baba eğitim durumu		N	Ön Test M ± st.d.	Son Test M ± st.d.	t	df	p
Okuma Tutumu	İlk-Ortaokul	10	2.84 ± .22	3.54 ± .187	-12.1	9	.000*
	Lise	12	3.18 ± .31	3.68 ± .263	-10.6	11	.000*
	Lisans	10	3.28 ± .17	3.74 ± .199	-8.38	9	.000*
Bilgilendirici Metin	İlk-Ortaokul	10	9.10 ± 1.42	13.400 ± 1.220	-21.5	9	.000*
	Lise	12	11.96 ± 2.43	16.292 ± 2.340	-26.0	11	.000*
	Lisans	10	13.8 ± 1.56	18.050 ± 1.442	-19.6	9	.000*
Öyküleyici Metin	İlk-Ortaokul	10	11.75 ± 1.06	15.400 ± 1.197	-15.4	9	.000*
	Lise	12	13.67 ± 1.73	17.833 ± 1.980	-12.3	11	.000*
	Lisans	10	15.10 ± 1.04	19.250 ± 1.081	-27.6	9	.000*
Şiir Metni	İlk-Ortaokul	10	7.50 ± 1.90	12.900 ± 1.370	-12.6	9	.000*
	Lise	12	11.00 ± 2.73	15.917 ± 2.664	-14.6	11	.000*
	Lisans	10	12.60 ± 2.01	17.600 ± 2.012	-15.0	9	.000*

*p<.05

Babanın eğitim durumu değişkenine göre deney grubu öğrencilerinin ön test son test sonuçlarına bakıldığında Tablo 60'ta anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Son test sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin başarı durumlarında ve okumaya yönelik tutum düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin son test puanlarıyla baba eğitim durumu değişkeni arasındaki anlamlı farklılığı belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Deney grubunun baba eğitim durumları ve son test puanları Tablo 61'de verilmiştir.

Tablo 61

Deney Grubu Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Son Test Sonuçları

Baba Eğitim Durumu		No	N	Son Test M ± st.d.	F	df	P	Anlamlı fark
Okuma Tutumu	İlk-Ortaokul	1	10	3.55 ± .046	2.036	2	.149	-
	Lise	2	12	3.68 ± .264				
	Üniversite	3	10	3.74 ± .230				
Bilgilendirici Metin	İlk-Ortaokul	1	10	13.400 ± 1.322	19.226	2	.000*	1-2
	Lise	2	12	16.292 ± 2.158				1-3
	Üniversite	3	10	18.050 ± 1.442				2-3
Öyküleyici Metin	İlk-Ortaokul	1	10	15.400 ± 1.732	16.535	2	.000*	1-2
	Lise	2	12	17.833 ± 1.981				1-3
	Üniversite	3	10	19.250 ± 1.086				2-3
Şiir Metni	İlk-Ortaokul	1	10	12.900 ± 2.732	12.670	2	.000*	1-2
	Lise	2	12	15.917 ± 2.644				1-3
	Üniversite	3	10	17.600 ± 2.011				2-3

*p<.05

Deney grubunda bulunan öğrencilerin son testleri, babalarının eğitim durumlarına göre okuma tutumları ve başarı testlerindeki farklılıklar bakımından incelendiğinde, babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin hem okuma tutumlarında hem de başarı testlerinde diğer mezuniyet gruplarındaki babaların çocukları olan öğrencilere oranla daha yüksek seviyelerde buldukları belirlenmiştir. Gruplar arasında oluşan bu farklılığın ana sebebi olarak da bu öğrencilerin diğerlerine göre daha başarılı olması gösterilmektedir. Bu durum da gruplar arasında istatistiksel anlamda p<.05 düzeyinde anlamlı farklılığa sebep olmaktadır.

Ayrıca baba eğitim durumu değişkenine göre, deney grubu okuma tutumları ve başarı testleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Baba eğitim değişkenine göre deney grubu okuma tutum ve başarı testi sonuçları Tablo 62’de verilmiştir

Tablo 62

Deney Grubu Baba Eğitim Durumu Değişkeni, Okuma Tutumları ve Başarı Testi İlişkisi

	N=32	Okuma Tutumu	Bilgilendirici	Öyküleyici	Şiir
Baba Eğitim	<i>r</i>	.323	.721	.719	.651
	<i>p</i>	.071	.000*	.000*	.000*

*p<.05

Deney grubunda yer alan öğrencilerin babalarının eğitim durumları ile okuma tutumları ve başarı testleri ilişkilendirildiğinde ise yukarıdaki Tablo 62 ortaya çıkmıştır. Tablo 62'ye göre öğrencilerin babalarının eğitim düzeyleri ile başarı testleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Okuma tutumları ile eğitim düzeyleri arasında ise pozitif bir ilişki bulunsa da anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu duruma göre öğrencilerin babalarının eğitim seviyeleri arttıkça öğrencilerin başarı testlerindeki başarıları da aynı oranda artmaktadır. Bu durum da istatistiksel anlamda $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişkiyi göstermektedir.

Annenin eğitim durumu değişkenine yönelik bulgular

Deney grubu öğrencilerinin annelerinin eğitim durumlarına göre ön test son test sonuçları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak için eşleşmiş örneklem t testi (paired samples t test) kullanılmıştır. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarıyla ön test son test sonuçları Tablo 63'te verilmiştir.

Tablo 63

Deney Grubu Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Ön - Son Test Sonuçları

Anne eğitim durumu		N	Ön Test M ± st.d.	Son Test M ± st.d.	t	df	P
Okuma Tutumu	İlk-Ortaokul	13	2.95 ± .23	3.62 ± .177	-13.6	12	.000*
	Lise	14	3.15 ± .31	3.63 ± .280	-10.2	13	.000*
	Lisans	5	3.37 ± .18	3.82 ± .143	-6.03	4	.004*
Bilgilendirici Metin	İlk-Ortaokul	13	10.07 ± 2.23	14.46 ± 2.240	-27.1	12	.000*
	Lise	14	12.28 ± 2.61	16.35 ± 2.332	-23.5	13	.000*
	Lisans	5	14.00 ± .500	18.60 ± .651	-24.5	4	.000*
Öyküleyici Metin	İlk-Ortaokul	13	12.46 ± 1.88	16.19 ± 1.931	-17.2	12	.000*
	Lise	14	13.82 ± 1.56	17.94 ± 1.916	-14.8	13	.000*
	Lisans	5	15.40 ± .651	19.70 ± .447	-21.5	4	.000*
Şiir Metni	İlk-Ortaokul	13	8.76 ± 2.71	13.92 ± 2.431	-17.4	12	.000*
	Lise	14	11.00 ± 3.03	16.07 ± 2.810	-13.7	13	.000*
	Lisans	5	13.00 ± 1.22	18.00 ± .707	-11.1	4	.000*

Anne eğitim durumu değişkenine göre deney grubu öğrencilerinin ön test son test sonuçlarına bakıldığında Tablo 63'te anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Son test sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin başarı durumlarında ve okumaya yönelik tutum düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerin anne eğitim durumu değişkenine göre son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin anne eğitim durumları ve son test puanları Tablo 64'te verilmiştir

Tablo 64

Deney Grubu Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Son Test Sonuçları

Anne Eğitim Durumu		No.	N	Son Test M ± st.d.	f	df	P	Anlamlı fark
Okuma Tutumu	İlkokul	1	6	3.63 ± .175	1.015	3	.401	-
	Ortaokul	2	7	3.62 ± .194				
	Lise	3	14	3.64 ± .280				
	Üniversite	4	5	3.82 ± .143				
Bilgilendirici Metin	İlkokul	1	6	13.250 ± 1.369	6.926	3	.001*	1-3
	Ortaokul	2	7	15.500 ± 2.217				1-4
	Lise	3	14	16.357 ± 2.332				2-4
	Üniversite	4	5	18.600 ± .651				3-4
Öyküleyici Metin	İlkokul	1	6	15.083 ± 1.114	7.404	3	.001*	1-2
	Ortaokul	2	7	17.143 ± 2.035				1-3
	Lise	3	14	17.964 ± 1.916				1-4
	Üniversite	4	5	19.700 ± .447				2-4
Şiir Metni	İlkokul	1	6	12.500 ± 1.378	5.523	3	.004*	1-3
	Ortaokul	2	7	15.143 ± 2.544				1-4
	Lise	3	14	16.071 ± 2.813				2-4
	Üniversite	4	5	18.000 ± .707				

*p<.05

Deney grubunda bulunan öğrencilerin son testleri, annelerin eğitim durumlarına göre okuma tutumları ve başarı testlerindeki farklılıklar bakımından incelendiğinde, anneleri üniversite mezunu olan öğrencilerin, hem okuma tutumlarında hem de başarı testlerinde diğer mezun gruplarındaki annelerin çocukları olan öğrencilere oranla daha yüksek seviyelerde buldukları belirlenmiştir. Gruplar arasında oluşan bu farklılığın ana sebebi olarak da bu öğrencilerin diğerlerine göre daha başarılı olması gösterilmektedir. Bu durum da gruplar arasında istatistiksel anlamda $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılığa sebep olmaktadır.

Ayrıca anne eğitim değişkenine göre, deney grubu okuma tutumları ve başarı testleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Anne eğitim değişkenine göre deney grubu okuma tutum ve başarı testi sonuçları Tablo 65’te verilmiştir

Tablo 65

Deney Grubu Anne Eğitim Durumu Değişkeni, Okuma Tutumları ve Başarı Testi İlişkisi

		N=32	Okuma Tutumu	Bilgilendirici	Öyküleyici	Şiir
Anne Eğitim	<i>r</i>		.217	.639	.654	.597
	<i>p</i>		.233	.000*	.000*	.000*

*p<.05

Deney grubunda yer alan öğrencilerin annelerinin eğitim durumları ile okuma tutumları ve başarı testleri ilişkilendirildiğinde ise Tablo 65 ortaya çıkmıştır. Tablo 65'e göre öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri ile başarı testleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Okuma tutumları ile eğitim düzeyleri arasında ise pozitif bir ilişki bulunsa da anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu duruma göre öğrencilerin annelerinin eğitim seviyeleri arttıkça öğrencilerin başarı testlerindeki başarıları da aynı oranda artmaktadır. Bu durum da istatistiksel anlamda $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişkiyi göstermektedir.

Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan bu çalışmada, aktif öğrenme tekniklerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. 10 hafta süren çalışma ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma öncesinde deney ve kontrol gruplarına ön test uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen 8 haftalık aktif öğrenme teknikleri uygulaması sonunda gruplara son test uygulanmıştır. Araştırma sonunda ulaşılan bulgularla, literatürdeki aktif öğrenme teknikleri ve okuma becerisiyle ilgili farklı araştırma bulgularına dayalı olarak tartışma yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar ve yapılan tartışmalar neticesinde önerilere yer verilmiştir.

Tartışma

Bu bölümde, çalışma sonunda elde edilen sonuçlar, aktif öğrenme teknikleriyle ilgili literatürdeki bazı çalışmaların bulgularıyla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Yapılan çalışmada, aktif öğrenme teknikleri aracılığıyla gerçekleştirilen okuma eğitim öğretiminin öğrencilerin başarı düzeylerini artırmada öğretmen kılavuz kitabı okuma alanı yönergeleri doğrultusunda yapılan okuma eğitimine göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Çalışma sonunda deney grubundaki 32 öğrencinin tamamının son testte başarı düzeylerini artırdığı görülürken kontrol grubundaki 36 öğrencinin 13'ünün başarı düzeyinde düşüş olduğu görülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinin bazılarında başarı artışı görülsede deney grubu öğrencilerinin başarı düzeyleri kontrol grubu öğrencilerinin başarı düzeyinden daha yüksektir. Bu durum, istatistikî olarak da anlamlıdır.

Koç (2007), yapmış olduğu doktora çalışmasında, aktif öğrenme tekniklerinin, ilköğretim öğrencilerinin başarı düzeylerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Koç (2007), bu çalışmasının sonunda aktif öğrenme tekniklerinin uygulandığı deney grubundaki 19 öğrencinin tamamının başarı düzeylerinde artış olduğunu, kontrol grubundaki bazı öğrencilerin başarı düzeylerinde ise düşüş olduğunu belirtmiştir. Güneşli (2007), KKTC'de

anadili eğitiminde etkin öğrenme tekniklerinin etkililik düzeyini araştırdığı çalışmada, etkin öğrenme tekniklerinin öğrencilerin başarısını geleneksel yöntemden daha çok artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışma sonucunda, deney grubundaki 20 öğrencinin başarılarını artırdığı fakat kontrol grubundaki 19 öğrencinin bazısında başarı düşüşü olduğunu belirtmiştir. Güney (2011), kelime türleri ve fiilimsiler konusunun öğretiminde aktif öğrenme tekniklerinin başarıya, öğrenci tutumuna ve kalıcılığa etkisini araştırdığı çalışmada bazı dil bilgisi konularının öğretiminde aktif öğrenme tekniklerinin öğretmen kılavuz kitabındaki tekniklere göre başarıyı daha çok artırdığını tespit etmiştir. Çalışmadaki her iki grup, süreç sonunda başarı düzeyini artırmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin son testteki ortalamaları % 51.91 oranında artarken, deney grubundaki artış % 92.69 oranında olmuştur. Sallabaş (2011), aktif öğrenme tekniklerinin ilköğretim öğrencilerinin konuşma becerileri üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada, aktif öğrenme tekniklerinin ilköğretim öğrencilerinin başarı düzeylerini artırma yönünden öğretmen kılavuz kitabı yönergelerinde yer alan tekniklerden daha etkili olduğunu belirtmiştir. Aytan (2011), yapmış olduğu çalışma sonunda deney grubu puan ortalamasında 1,35'lik (%17,20'lik), kontrol grubu puan ortalamasındaysa 0,45'lik (%5,52'lik) bir artış tespit etmiştir. Çalışma sonunda deney grubundaki artışın, kontrol grubundakinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aytan (2011), bu sonuçlardan yola çıkarak aktif öğrenme tekniklerinin öğrenci başarısını artırmada öğretmen kılavuz kitabındaki dinleme alanı yönergelerinden daha etkili olduğunu belirtmiştir. Maden (2013), aktif öğrenme tekniklerinin imla ve noktalama konusu üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada aktif öğrenme tekniklerinin öğrenci başarısını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışma sonunda kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ortalaması 35,00; deney grubu öğrencilerinin 36,00 iken son testte kontrol grubu ortalaması 65,00; deney grubu ortalamasıysa 90,00'a yükselmiştir. Maden (2013), bu sonuçlar doğrultusunda aktif öğrenme teknikleri ile yazım ve noktalama öğretiminin öğretmen kılavuz kitabı yönergeleri doğrultusundaki öğretime göre

başarıyı daha fazla artırdığını belirtmiştir. Yıldız (2015), yapmış olduğu aktif öğrenme tekniklerinin yazma becerisi üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada aktif öğrenme yöntemlerinin, öğrencilerin başarı düzeylerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Mesquita, R. vd. (2015), tarafından yapılan çalışmada aktif öğrenme tekniklerinin eczacılık bölümündeki öğrencilerin ilaç yapabilme, hasta danışmanlığı ve genişletilmiş hasta bakım sorumlulukları gibi eczacılık (farmasötik) eğitimi konularındaki başarı durumlarına olan etkisi araştırılmıştır. Çalışma sonunda öğrencilerin aktif öğrenme uygulamasıyla ilgili olumlu fikirler belirttiği ve eczacılık yeterliliklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir iyileşme olduğu saptanmıştır. Jerome ve Henk (2011), tarafından yapılan çalışmada aktif öğrenme sınıflarında duruma bağlı ilgiyi artırmada öğretmenlerin rolü araştırılmıştır. Araştırma sonunda aktif öğrenme sınıflarında eğitim gören öğrencilerin duruma bağlı ilgilerinin anlamlı bir şekilde artış gösterdiği belirlenmiştir. Keith ve George (2009), bilgisayar tabanlı sınıflarda aktif öğrenme stratejileri uygulamasının problemlerini ve öğrenci başarısına olan katkısını araştırdığı çalışma sonunda elektrik mühendisliği bölümü öğrencilerinin ders başarılarını artırmada aktif öğrenme tekniklerinin başarılı olduğu belirtilmiştir. Drummond, vd. (1998), işbirlikli öğrenme yönteminin ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve öğrenme için öz düzenleme stratejilerinin gelişimine olan etkisini araştırdıkları çalışmada, aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin başarı düzeylerini artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan bu çalışmaların sonunda ortaya çıkan aktif öğrenme tekniklerinin öğrenci başarısını artırdığına yönelik bulgular, araştırmada elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

Araştırma sonunda, aktif öğrenme teknikleri kullanımının, öğrenci başarısını artırdığına ilişkin ortaya çıkan sonuçlarla, Türkiye’de ve Türkiye dışında aktif öğrenme ile ilgili farklı alanlarda yapılan birçok araştırma bulguları örtüşmektedir (Açıkgöz, 2014; Akbulut,2012; Aksu, 2010; Akşit, 2008; Altınok, 2004; Aşıroğlu, 2014; Aydede, 2006; Aydede, 2009; Ayyıldız, 2012; Boztaş, 2010; Camci, 2012; Casem, 2006; Çınar, 2013;

Ciritli, 2006; Çizmeçi, 2006; Durham, 2003; Eker, 2014; Ellez, 2004; Gabriele, 2007; Gökdağ, 2004; Güleç, 2014; Işık, 2014; Kılıç, 2006; Maden, 2013; Niemi, 2002; Öğünç, 2012; Öztürk, 2014; Robison, 2006; Süzen, 2007; Saday, 2007; Struyven, vd., 2006; Sucuoğlu, 2003; Şengören, 2006; Tanel, 2006; Tunçel, 2006; Üzümcü, 2006; Vasniadou, vd. 2001; Yaltur, 2006;).

Güleç (2014), yapmış olduğu çalışmada, aktif öğrenme teknikleriyle oluşturulan ders ortamının öğrencilerin başarısına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda aktif öğrenme tekniklerinin, öğrencilerin başarıları üzerinde anlamlı düzeyde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Güleç (2014), ortaya koymuş olduğu bu sonuçla diğer çalışmalardan ayrılmaktadır.

Yapılan çalışmada, aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini artırdığı sonucuna varılmıştır. Araştırma sonunda aktif öğrenme teknikleri ile eğitim gören öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, kontrol grubu öğrencilerine göre son test sonuçlarında istatistiksel anlamda anlamlı farklılık göstermiştir. Son testte deney grubu öğrencilerinin başarı puan ortalaması 11,85'ten 16,31 çıkarken kontrol grubu öğrencilerinin başarı puan ortalaması son testte 12,31'den 12,93'e çıkmıştır. Bu sonuçlara göre; aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyini artırdığı tespit edilmiştir.

Okuduğunu anlama sadece gözün harfler üzerinde hareket etmesi, sözcüklerin tanınması eylemi değildir. Okuduğunu anlama düşünme, ilişkilendirme, sorgulama, karşılaştırma ve değerlendirme eylemlerini içeren aktif bir süreçtir (Hennings, 1999). Güneyli (2007), ana dili eğitiminde etkin öğrenme tekniklerinin okuma ve yazma becerilerine olan etki düzeyini araştırdığı çalışmasında etkin öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerini artırmada geleneksel yaklaşımdan daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Güneyli'nin (2007), çalışma sonucunda elde ettiği verilere göre; deney grubu öğrencilerinin

okuduğunu anlama erişimi ortalaması 2.45, geleneksel yöntemlerin kullanıldığı kontrol grubunun erişimi ortalaması 0.53'tür. Bu sonuçlar doğrultusunda etkin öğrenmenin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini artırdığı sonucuna varılmıştır. Koç (2007), yapmış olduğu çalışma sonunda, aktif öğrenme tekniklerinin okuduğunu anlama başarı düzeyini artırmada geleneksel yöntemden daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Koç (2007), deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı ortalamasının ön testte 13,63 son testte ise 19,31 olarak gerçekleştiği, kontrol grubunda ise okuduğunu anlama başarı ortalamasının ön testte 13,56 iken son testte 15,83 olarak gerçekleştiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar da aktif öğrenme tekniklerinin okuduğunu anlama düzeyini artırmada geleneksel yöntemden daha başarılı olduğunu göstermektedir. Drummond, vd. (1998), yapmış oldukları çalışmada aktif öğrenme tekniklerinin okuduğunu anlama düzeyini artırmada geleneksel yöntemden daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini inceleyen bu çalışmaların, aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini artırdığına dair elde ettikleri bulgular ile yapılan çalışmanın sonuçları örtüşmektedir.

Öğretim programlarında metinler, öyküleyici metin, bilgilendirici metin ve şiir metni (MEB, 2006), şeklinde sınıflandırıldığından dolayı araştırmada da bu şekilde bir gruplandırma yapıp aktif öğrenme tekniklerinin bu metin türleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Metin türleri açısından aktif öğrenme tekniklerinin okuduğunu anlamaya olan etkisini ölçmek amacıyla uygulama öncesi ve sonrası 2 öyküleyici metin başarı testi, 2 bilgilendirici metin başarı testi ve 1 şiir metni başarı testi uygulaması gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışma sonunda, 7. sınıf öğrencilerinde aktif öğrenme tekniklerinin metin türleri açısından okuduğunu anlamaya olan etkisine bakıldığında, bilgilendirici metin, öyküleyici metin ve şiir metni başarı testlerinde araştırmaya katılan 32 öğrencinin tamamında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Deney grubundaki bütün öğrencilerin üç metin türünde de

başarılarının arttığı tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin erişti düzeylerine, doğru yanıtladıkları cevapların ortalamalarına bakıldığında öyküleyici metin ortalamasında 4.00 doğru sayısı artışı; bilgilendirici metin ortalamasında 4.28 doğru sayısı artışı ve şiir metni ortalamasında 5.09 doğru sayısı artışı gözlemlenmiştir. Buna göre aktif öğrenme tekniklerinin şiir metinlerinde diğer metin türlerine göre okuduğunu anlama başarısını artırma yönünden daha olumlu sonuçlar verdiği söylenebilir. Ayrıca yapılan araştırmada öyküleyici metin ön test başarı düzeyi, bilgilendirici metin ön test başarı düzeyinden yüksek olmasına rağmen son testte bilgilendirici metin başarı düzeyi öyküleyici metinden daha yüksek çıkmıştır. Dolayısıyla aktif öğrenme tekniklerinin bilgilendirici metinlerde öyküleyici metinlere göre daha olumlu sonuçlar verdiği söylenebilir. Drummond, vd. (1998) yapmış oldukları çalışma sonunda işbirlikli öğrenme yönteminin bilgilendirici metinlerde öğrenci başarısını öyküleyici metinlere göre daha fazla artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Ön test sonucunda bilgilendirici metin ve öyküleyici metin başarı testleri oranları birbirine yakınken son testte bilgilendirici metin başarı oranı öyküleyici metin başarı oranından daha yüksek çıktığı belirtilmiştir. Bu sonuca göre; işbirlikçi öğrenme tekniğinin bilgilendirici metinlerde daha olumlu sonuçlar verdiği söylenebilir. Drummond, vd. (1998), ulaştığı işbirlikli öğrenme tekniklerinin bilgilendirici metinlerde öğrenci başarısını daha çok artırdığına yönelik bulgu, araştırma sonunda elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

Aktif öğrenme tekniklerinin 7. sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlamaya olan etkisini ölçmeyi amaçlayan bu araştırmada, cinsiyet açısından öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda elde edilen okuduğunu anlama başarı düzeyi ortalamalarında kız öğrencilerle erkek öğrencilerin birbirlerine yakın puanlar elde ettikleri görülmüştür. Okuduğunu anlama başarı testlerinde kız öğrencilerin ortalama puanı 15.90 erkek öğrencilerin başarı testi puanı ise 16.60 olarak gerçekleşmiştir. Bu verilerden hareketle aktif öğrenme tekniklerinin okuduğunu

anlama başarı düzeyinde kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna varılmıştır. Koç (2007), yapmış olduğu çalışmada kız öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi ortalamalarını 19.69 erkek öğrencilerin ortalamalarını ise 17.22 olarak tespit etmiştir. Koç (2007), bu sonuçla, aktif öğrenme tekniklerinin okuduğunu anlama başarı düzeyinde kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna varmıştır. Sallabaş (2011), yapmış olduğu çalışma sonunda aktif öğrenmenin öğrencilerin konuşma becerisine etkisini değerlendirme ölçeğinden aldıkları son test puanlarının ortalaması kızlar için 74,48; erkekler için 64,90 olarak tespit etmiştir. Kızların konuşma becerisine ilişkin puan ortalamaları erkeklere göre nispeten daha yüksektir ancak bu durum istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Sallabaş (2011), bu sonuç doğrultusunda aktif öğrenme tekniklerinin konuşma başarı düzeyini artırmada cinsiyete göre farklılık göstermediğini belirtmiştir. Drummond, vd. (1998), çalışmaları sonunda aktif öğrenme tekniklerinin okuduğunu anlama başarı düzeyini artırmada cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Gökdağ (2004), yapmış olduğu araştırma sonunda, işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarısını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat cinsiyete göre başarı testleri sonucunda anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bahsedilen çalışmalar, bu araştırmada elde edilen sonucu desteklemektedir.

Koç (2007), yapmış olduğu çalışmada, aktif öğrenme grubundaki kız öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin, erkek öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Deney grubundaki kız öğrencilerin ortalamasının, erkek öğrencilerin ortalamasından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Koç (2007), elde ettiği bu bulgularla yapılan çalışmadan farklı bir sonuç ortaya koymuştur. Ayrıca Yıldız (2015), yapmış olduğu çalışma sonunda, aktif öğrenme tekniklerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Yıldız (2015), çalışması sonucunda elde

etmiş olduğu bulgular doğrultusunda aktif öğrenme tekniklerinin kız öğrencilerin yazma becerilerini erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha fazla artırdığını belirtmiştir. Yıldız (2015), ortaya koymuş olduğu bu sonuçla yapılan çalışmadan ayrılmaktadır.

Çalışmaya katılan öğrencilere demografik değerlendirme formu uygulanmıştır. Araştırma için daha önemli olduğu düşünülen “ekonomik durum, kitap ve gazete okuma durumu” maddelerine göre analiz yapılmış ve değerlendirilmiştir. Tartışma bu üç madde üzerinde gerçekleştirilecektir.

Bu çalışma sonunda, ekonomik seviyesi yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerinin ve okuma tutumlarının ekonomik seviyesi düşük olan öğrencilerden daha yüksek seviyede olduğu saptanmıştır. Bunun nedeni olarak da ekonomik seviyesi yüksek olan ailelerin eğitim ve öğretime daha çok maddi destek sağlamaları gösterilebilir. Öğrencilerin ailelerinin aylık gelirlerine göre başarı testlerindeki durumları incelendiğinde, gelir seviyesi 1000 TL'nin altında olan ailelere mensup öğrencilerin başarı testlerinin ve okuma tutumlarının diğer gelir durumuna sahip ailelere mensup öğrencilere oranla daha düşük seviyede olduğu görülmüştür. Gelir seviyesi 3000 TL ile 6000 TL arasında olan öğrencilerin diğer gelir seviyesine sahip öğrencilere oranla daha yüksek başarı ve okuma tutumu düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sallabaş (2011), yapmış olduğu çalışma sonunda ekonomik durumun başarı düzeyi üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Sallabaş (2011), çalışma sonunda ilköğretim öğrencilerinin son test konuşma becerisi puan ortalamasını ailenin aylık geliri durumu 500 TL'den az olanlar için 66,41; 500-1000 TL arası olanlar için 71,70; 1000-1500 TL arası olanlar için 75,33 ve 1500-2000 TL arası olanlar için 69,22 olarak tespit etmiştir. Sallabaş (2011), öğrencilerin son test konuşma becerisi puanlarının, ailenin aylık gelir durumuna göre anlamlı farklılık göstermediğini belirtmiştir. Sallabaş (2011), ulaşılmış olduğu bu sonuçla yapılan çalışmadan farklı bir sonuç ortaya koymuştur.

Yapılan çalışma sonunda, deney grubunda bulunan öğrencilerin son testlerinin kitap okuma sıklıklarına göre okuma tutumları ve başarı testlerindeki farklılıklar bakımından incelendiğinde öğrencilerin okuma tutumlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmazken, başarı testlerinin tamamında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Öğrencilerin kitap okuma sıklığı arttıkça başarı testlerindeki düzeylerinin de artmakta olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan yola çıkarak öğrencilerin okumaya ayırdıkları süre arttıkça okuduğunu anlama düzeylerinin de arttığını fakat okuma tutumlarının değişmediğini söylemek mümkündür. Özdemir (2013), yapmış olduğu çalışma sonunda, öğrencilerin kitap okuma sıklığıyla okuma tutumları arasında pozitif anlamda bir ilişkiye rastlanmıştır. Özdemir (2013), ortaya koymuş olduğu bu sonuçla yapılan çalışmadan ayrılmaktadır.

Yapılan çalışma sonucunda, evlerine gazete gelmeyen ailelere mensup öğrencilerin başarı testlerinin ve okuma tutumlarının, evlerine bazen gazete gelen ve evlerine düzenli gazete gelen ailelere mensup öğrencilere oranla daha düşük seviyelerde buldukları belirlenmiştir. Evine gazete gelmeyen öğrencilerin başarı testi ortalaması 14.26 evine gazete gelen öğrencilerin başarı testi ortalaması ise 17.70 olarak gerçekleşmiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak evine düzenli gazete gelen öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerinin ve okuma tutumlarının evine gazete gelmeyen öğrencilerden daha yüksek olduğunu söylenebilir. Darıcan (2014), yapmış olduğu çalışma sonucunda evlerine düzenli bir şekilde gazete gelen öğrencilerin okuma tutumlarının evlerine ara sıra gazete gelen ve hiç gelmeyen öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu da çalışma sonucunda elde edilen verileri desteklemektedir. Sallabaş (2011), yapmış olduğu çalışmada evine gazete gelen öğrencilerle gazete gelmeyen öğrencilerin başarı puanlarında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. İlköğretim öğrencilerinin son test konuşma becerisi puan ortalamasını, evine “hiç” gazete almayanlar için 68,75; “arada bir” alınanlar için 71,42 ve “sürekli” alanlar için 71,86 olarak tespit etmiştir. Çalışmaya göre; ilköğretim öğrencilerinin son test konuşma becerileri,

gazete alma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu durumdan yola çıkarak Sallabaş (2011), eve sürekli gazete alınmasının öğrencilerin konuşma becerilerini etkilemediğini belirtmiştir. Sallabaş (2011), ortaya koymuş olduğu bu sonuçla yapılan çalışmadan ayrılmaktadır. Özdemir (2013), yapmış olduğu çalışma sonunda evine gazete ve dergi gelmesiyle okuma tutumu arasında istatistiksel manada anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Özdemir (2013), ortaya koymuş olduğu bu sonuçla yapılan çalışmadan ayrılmaktadır.

Öğrencilerin okumaya karşı olan tutumlarını ölçmek için 20 maddelik okuma tutum ölçeği uygulanmıştır. Uygulama sürecinden önce öğrencilere okuma tutum ölçeği uygulanmış daha sonra aktif öğrenme teknikleri ile 8 hafta uygulama yapılmıştır. Uygulama sonunda okuma tutum ölçeği öğrencilere tekrar uygulanmıştır. Aktif öğrenme teknikleri ile eğitim gören öğrencilerin okuma tutumları, öğretmen kılavuz kitabı yönergesi doğrultusunda eğitim gören öğrencilere göre son test sonuçlarında istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermiştir. Aktif öğrenme teknikleri uygulamasından sonra deney grubundaki 32 öğrenciye uygulanan 20 maddelik ölçekte 32 öğrencide de okuma tutumu ile ilgili olumlu gelişme olduğu tespit edilmiştir. Son test sonuçlarına göre; kontrol grubundaki 9 öğrencinin okuma tutumlarında artış, 7 öğrencinin okuma tutumlarında düşüş ve 20 öğrencinin tutumlarında bir değişim olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda aktif öğrenme tekniklerinin okumaya yönelik tutumu olumlu etkilediği söylenebilir.

Güneyli (2007), anadili eğitiminde etkin öğrenme tekniklerinin etkililik düzeyini araştırdığı çalışma sonucunda deney grubunun tutum puan ortalamasının 9.15, kontrol grubunun tutum puan ortalamasının da 1.15 olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuçlara göre; öğrencilere okumaya yönelik olumlu tutum kazandırmada, etkin öğrenmenin geleneksel yöntemden daha etkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Güneyli (2007), deney grubu ile kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutum puanlarının ortalaması arasında, deney grubu lehine

anlamli fark olduğunu da belirtmiştir. Güney (2011), yapmış olduğu çalışmada ön testte tutum puanı yönünden aralarında anlamli farklılık olmayan deney ve kontrol grupları arasında, son testte deney grubu lehine anlamli farklılık olduğunu tespit etmiştir. Çalışma sonunda deney grubunun ortalaması 44.40'tan 56.25'e yükselmiştir. Buna karşın kontrol grubu 40. 25'ten 41.95'e çıkmıştır. Deney grubu tutum puanı yönünden önemli farklılaşma gösterirken kontrol grubu hemen hemen aynı kalmıştır. Güney (2011), yapmış olduğu çalışma sonunda aktif öğrenme yönteminin ğrencilerin Türkçe ve dil bilgisi alanına karşı tutumunu olumlu yönde değiştirdiğini belirtmiştir. Aytan (2011), yapmış olduğu çalışma sonunda aktif öğrenme tekniklerinin Türkçe dersine yönelik tutum üzerindeki etkilerini anlayabilmek için öğrencilere 5 soru yneltirmiştir. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda, aktif öğrenme yöntemlerinin Türkçe dersine olan tutumu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Maden (2013), aktif öğrenme tekniklerinin 6. sınıf ğrencilerinin imla ve noktalama konusunu öğrenme başarılarına olan etkisini araştırdığı çalışma sonunda aktif öğrenme tekniklerinin, ğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Çalışma sonunda, ön testte kontrol grubu ğrencilerinin derse karşı tutumlarına ait aritmetik ortalaması 2,39; deney grubu ğrencilerinin 2,32 iken son testte kontrol grubu ğrencilerinin aritmetik ortalaması 2,93; deney grubu ğrencilerinin ise 4,42'ye yükselmiştir. Bu artış, aktif öğrenme teknikleri ile yazım ve noktalama öğretiminin geleneksel öğretime göre derse karşı tutumu daha fazla artırdığını ortaya koymaktadır. Eker (2014), yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışması sonunda aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin matematik dersine olan tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. ğn (2012), tarafından ortaya konan tez çalışması sonucunda aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin kimya dersine karşı olan tutumlarını olumlu manada etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Camci (2012), çalışmasında aktif öğrenmeye dayalı eğitim ve öğretimin öğrencilerin matematik dersine karşı var olan olumsuz tutumlarını değiştirdiğini belirtmiştir. Aksu (2010), yapmış olduğu çalışma sonunda

aktif öğrenme teknikleri uygulamasının deney grubu öğrencilerinin kimya dersine karşı olan olumlu tutumlarını artırdığını tespit etmiştir. Çizmeci (2006), tarafından yapılan çalışmada, aktif öğrenme teknikleriyle müzik öğretiminin, müzik dersine ilişkin tutumu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bahsedilen çalışmalar, aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin tutumları üzerindeki etkisi konusunda bu araştırmada elde edilen sonucu desteklemektedir.

Akşit (2008), coğrafya dersinin iklimler ünitesinde, aktif öğrenme yöntemleri ile düz anlatım tekniklerinin uygulandığı öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarındaki farklılıkları tespit etmeye çalışmıştır. Çalışma sonunda elde etmiş olduğu veriler sonucunda aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin coğrafya dersine karşı olan tutuları üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Akşit (2008), ulaşmış olduğu bu sonuçla yapılan çalışmadan ayrılmaktadır.

Çalışma sonunda, akademik başarı ile okuduğunu anlama ve okuma tutum düzeyleri arasında doğru orantı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin okuduklarını anlama başarı düzeylerinin ve okuma tutumlarının o oranda yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri yükseldikçe Türkçe dersi notlarının da yükseldiği tespit edilmiştir. Aynı şekilde öğrencilerin okuma tutumları ile Türkçe dersi notları arasında da benzer bir olumlu ilişki görülmüştür. Bolat (2004), yapmış olduğu çalışma sonunda aktif öğrenme tekniklerinin ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarısını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Güney (2011), yapmış olduğu çalışma sonunda akademik başarının bazı dil bilgisi konularını anlamada etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sallabaş (2011), ilköğretim öğrencilerinin son test konuşma becerisi puan ortalaması, akademik başarı puanı 1 olanlar için 60,50; 2 olanlar için 65,88; 3 olanlar için 70,00; 4 olanlar için 71,22 ve 5 olanlar için 77,33 olarak tespit etmiştir. Sallabaş (2011), bu

sonuçlar doğrultusunda akademik başarı düzeyi arttika öğrencilerin konuşma becerisi puanlarının da arttığını belirtmiştir.

Okuma becerisi, diğer temel dil becerileri olan dinleme, yazma ve konuşma becerilerini de etkilemektedir. Öğrencilerin bir beceride elde ettikleri başarı, dolaylı olarak diğer becerilerini de olumlu yönde etkilemektedir. Araştırma verilerine göre okuma becerisindeki gelişme öğrencilerin akademik başarılarını ve diğer çalışmalarını da olumlu yönde etkilemektedir.

Sonuçlar

Aktif ğrenme tekniklerinin okuduğunu anlamaya etkisine yönelik sonuçlar

- Bu alışma sonunda, okuma becerilerinin geliştirilmesinde aktif öğrenme tekniklerinin 7. sınıf ğrencilerinde, okuduğunu anlamaya olumlu etki yaptığı tespit edilmiştir. Deney grubundaki 32 ğrenci üzerinde aktif öğrenme teknikleri uygulaması sonrası gerçekleştirilen son testler sonucunda öğrencilerin tamamının başarı düzeylerini arttırdığı grlmştir. Kontrol grubundaki 36 ğrenci üzerinde gerçekleştirilen son testler sonucunda ise 23 öğrencinin başarı düzeyinde artış görülürken 13 öğrencinin başarı düzeyinde düşüş grlmştir.
- Uygulama sırasında kullanılan aktif öğrenme tekniklerinin, öğrencilerin okunan metinleri anlama oranlarını yükselttiği sonucuna varılmıştır.

Aktif ğrenme tekniklerinin metin türleri açışından okuduğunu anlamaya

etkisine yönelik sonuçlar

- Deney grubunda aktif öğrenme teknikleri uygulamasının bilgilendirici, ykleyici ve şiir metin türlerinde okuduğunu anlamaya yönelik ön test ve son testteki başarı erişi puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark oluşturduğu grlmştir.
- Kontrol grubunda, ğretmen kılavuz kitabı okuma alanı yönergeleri doğrultusundaki uygulamaların bilgilendirici metin, ykleyici metin ve şiir metni türlerinde ön test ve

son testteki başarı erişimi puanları arasında okuduğunu anlamaya yönelik anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

- Aktif öğrenme teknikleri ile yapılan uygulama sonucunda öyküleyici, bilgilendirici ve şiir metin türleri arasında şiir metin türünün diğer iki metin türünden ön test ve son test sonucundaki puan artışına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Son test şiir metni başarı testinde 32 öğrencinin tamamının puanlarında artış olduğu görülmüştür. Son testteki doğru sayısı artış ortalamalarına bakıldığında; şiir metni başarı testi ortalamasında 5,09 doğru sayısı artışı görülürken bilgilendirici metin başarı testi ortalamasında 4,28 doğru sayısı artışı, öyküleyici metin başarı testi ortalamasında da 4 doğru sayısı artışı olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre; şiir metinlerinde diğer metin türlerine göre öğrencilerin başarı oranlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bilgilendirici metin türündeki başarı düzeyinin de öyküleyici metin başarı düzeyinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Aktif öğrenme teknikleri uygulamasının cinsiyet değişkenine göre okuduğunu

anlamaya yönelik sonuçları

- Aktif öğrenme teknikleri uygulamasından önce ve sonra gerçekleştirilen okuduğunu anlamaya yönelik başarı testleri ve okuma tutum ölçeği sonucunda kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel yönden anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Aktif öğrenme teknikleri uygulamasının sosyo-ekonomik-kültürel duruma göre

okuduğunu anlamaya etkisine yönelik sonuçlar

- Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin sosyo-ekonomik-kültürel durumları ile son testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Ailelerin gelir seviyeleri yükseldikçe öğrencilerin son test puanlarında da artış görülmüştür. Aylık geliri 1000 TL den az olan ailelerin çocuklarının okuduğunu anlama ve okuma tutumları seviyesinin en düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Aylık geliri 3000-6000 TL arasında olan ailelerin çocuklarının okuduğunu anlama başarısı ve okuma tutumu değerleri yönünden en üst seviyede olduğu görülmüştür. Aylık geliri 6000 TL'den fazla olan aile çocuklarının okuduğunu anlam başarılarının ve okuma tutumlarının aylık gelirleri 3000-6000 TL arasında olan aile çocuklarından daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, ekonomik düzeydeki yüksekliğin belli bir seviyeden sonra okuduğunu anlama ve okuma tutumları üzerinde etkisinin azaldığını ortaya koymaktadır.

- Elde edilen bulgular neticesinde, günlük düzenli olarak kitap okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini artırdığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin kitap okumaya ayırdıkları vakit arttıkça okuduğunu anlama başarı testi puanlarının da o oranda arttığı görülmüştür. Bu durum, günlük düzenli kitap okumanın okuduğunu anlama üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin okumaya ayırdıkları süre ile okuma tutumları arasında istatistiksel manada anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bu da öğrencilerin okumanın faydalı olduğuna inandıklarını fakat bu inançlarını fiiliyata dökemediklerini göstermektedir.
- Ailece kitap okuma eyleminin öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerini artırdığı sonucuna varılmıştır. Evlerinde ailece kitap okunmayan ailelere mensup öğrencilerin başarı testleri sonuçlarının diğer durumdaki ailelere mensup öğrencilere oranla daha düşük seviyelerde buldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte deney grubu öğrencilerinin ailece kitap okuma durumuna göre son test okumaya yönelik tutum sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu da birçok kişinin okumanın gerekliliğine inanmasına rağmen bu düşüncesini davranışa dönüştüremediğini göstermektedir.
- Yapılan analizler sonucunda evlerine düzenli olarak gazete gelen öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi puanlarının ve okuma tutumlarının evlerine düzenli

olarak gazete gelmeyen öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu da düzenli şekilde gazete okumanın okuduğunu anlamayı ve okumaya yönelik tutumu olumlu etkilediğini göstermektedir.

- Baba mesleği memurluk olan öğrencilerin, okuduğunu anlama başarı testi puanlarının ve okuma tutumlarının diğer meslek sahibi babaların öğrencilerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Memur çocuklarındaki bu farklılığın sebebi olarak aile reisinin, okuma adına diğer meslek gruplarındaki babalara göre daha bilinçli olması ve gelecek adına maddi anlamda kaygılar taşıyor olması gösterilebilir.
- Anne mesleği memurluk olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi puanlarının ve okuma tutumlarının diğer meslek sahibi annelerin öğrencilerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Baba mezuniyeti üniversite olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi puanlarının ve okuma tutumlarının diğer ilkökul, ortaokul ve lise mezunu babaların öğrencilerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu da eğitim seviyesi yüksek olan aile çocuklarının ailedeki eğitim seviyesinden olumlu etkilendiğini göstermektedir. Ayrıca bu sonuç çocukların okuma eğitim süreçlerinde ve okumaya karşı olumlu tutum kazanmalarında aile bireylerinin eğitimi olmasının çok önemli olduğunu göstermektedir.
- Anne mezuniyeti üniversite olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi puanlarının ve okuma tutumlarının diğer ilkökul, ortaokul ve lise mezunu annelerin öğrencilerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında okumaya yönelik tutumlarına

yönelik sonuçlar

- Aktif öğrenme tekniklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına ilişkin erişim puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğu

belirlenmiştir. Son test sonuçlarına göre deney grubundaki 32 öğrencinin tamamının okuma tutumlarında artış olduğu görülmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilerin son test sonuçlarına göre 9 öğrencinin okuma tutumlarında artış, 7 öğrencinin tutumlarında düşüş, 20 öğrencinin de tutumlarında herhangi bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda aktif öğrenme tekniklerinin okumaya yönelik tutumu olumlu etkilediği söylenebilir. Özellikle ölçekteki 2 numaralı maddede son test lehine çok yüksek oranda anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Öğretmen kılavuz kitabındaki okuma alanı yönergeleri doğrultusunda uygulama yapılan kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında anlamlı bir değişikliğe rastlanmamıştır. Bu sonuçlara göre aktif öğrenme tekniklerinin okuma tutumlarına yönelik olumlu etki oluşturduğu söylenebilir.

Akademik başarının okuduğunu anlamaya yönelik etkisine ilişkin sonuçlar

- Uygulama sonunda öğrencilerin akademik başarıları ile son test sonuçları incelendiğinde okuduğunu anlamaya yönelik başarı testi puanları ve okuma tutum düzeyleri ile Türkçe dersi notları arasında paralellik olduğu görülmüştür. Türkçe ders notları yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma tutum düzeylerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkılarak akademik başarının okuduğunu anlama ve okuma tutum düzeyiyle ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Öneriler

Araştırmacılara yönelik öneriler

- Bu araştırmada aktif öğrenme tekniklerinin 7. sınıflarda okuduğunu anlamaya olan etkisi tespit edilmiştir. Benzer bir araştırma farklı sınıf seviyelerinde yapılabilir.

- İlköğretim öğrencilerinin mevcut okuma becerilerinin tespit edilmesine yönelik çeşitli çalışmalar yapılabilir.
- Okuma becerisinin farklı türleriyle (sesli okuma, sessiz okuma, not alarak okuma gibi) ilgili gerek durum tespitine yönelik gerekse deneysel desenin kullanıldığı farklı çalışmalar yapılabilir.
- Çalışmada 7. sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre okuduğunu anlama durumlarına bakılmıştır. İlkokul ve ortaokulun bütün sınıf seviyelerinde cinsiyet açısından okuduğunu anlama durumlarını tespit etmek amacıyla çalışmalar yapılabilir.
- Çalışma, deney ve kontrol gruplu olarak yapılmıştır. Benzer bir çalışma tek gruplu da yapılabilir.
- Aktif öğrenme tekniklerinin hangilerinin okuduğunu anlama konusunda daha etkili olduğu konusu araştırılabilir.
- Aktif öğrenme teknikleri, diğer derslerde de deneysel çalışmalarla sınanabilir.
- Aktif öğrenme tekniklerinin anadili eğitiminde dinleme, konuşma ve yazma becerileri üzerindeki etkisi deneysel araştırmalarla sınanabilir.
- Aktif öğrenme tekniklerine ilişkin yapılacak olan araştırmalarda nitel veriler (öğrenci ve öğretmen görüşleri, ders kitabı değerlendirmesi) de çalışmalarda değerlendirilebilir.
- Aktif öğrenme tekniklerinin, okuduğunu anlama düzeyine olan etkisi ile ilgili daha kalabalık gruplar üzerinde çalışmalar yapılabilir.
- Aktif öğrenme tekniklerinin okuma becerisinin kalıcılığına olan etkisi araştırılabilir.
- Aktif öğrenme tekniklerinin Türkçe eğitimindeki etkisini tespit etmeye yönelik daha kapsamlı ve daha geniş bir zamana yayılmış çalışmalar yapılabilir.

Öğretmenlere yönelik öneriler

- Öğretmenlerin, aktif öğrenme uygulamaları için gerekli olan bilgi ve beceriyi kazanabilecekleri hizmet içi eğitim programları düzenlenmeli ve bu programların etkililiğini artırmak için gerekli önlemler alınmalıdır.
- Türkçe öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlamaya gerekli önemi vermelerini sağlamak için okuduğunu anlama konusunda, okuduğunu anlama süreçleri, bu süreçlerde etkili olan etkenler konusunda ayrıntılı programlarla öğretmenler bilgilendirilmelidir.
- Öğrencilere etkili etkileşim becerilerini kazandırma programları ve bu programların etkililiği araştırılmalıdır.
- Öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde öncelikli vazife, ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerindir. Bu yönüyle her şeyden önce öğretmen adayı öğrencilerin okuma becerisini geliştirmeye, öğretmen adaylarına okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmaları açısından önlerindeki en önemli örnek öğretmenleridir. Öğretmenler, okul ve okul dışı gibi hayatın her alanında iyi birer okuyucu olarak öğrencilerine örnek olmalıdır.
- Eğitimciler, okuma becerisinin gelişimini ancak düzenli bir uygulama ile gerçekleştirilebileceğini bilmelidir. Bu nedenden dolayı öğretmenler öğrencileriyle birlikte okuma yapma etkinlikleri düzenlemelidir.
- Öğretmenler, ders kitaplarındaki okuduğunu anlama etkinliklerinden başka öğrencilerin durumuna göre farklı okuma etkinlikleri düzenlemelidir.
- Günümüzde genellikle okullardaki öğretmenler aktif anlatıcı rolünderken öğrenciler pasif dinleyici durumdadır. Sınıflarda yapılacak etkinliklerde öğrenciler aktif hale getirilmelidir.

- Yapılan çalışmada, aktif öğrenme teknikleriyle düzenlenmiş etkinliklerin öğrencilerin okuma becerisini artırdığı tespit edilmiştir. Bundan dolayı okullarda öğrencilerle yapılacak olan okuma faaliyetleri, aktif öğrenme anlayışıyla uyumlu şekilde gerçekleştirilmelidir.
- Gerek Türkçe öğretmeni adaylarına gerekse hâlihazırda Türkçe öğretmeni olarak görev yapanlara, aktif öğrenme ile ilgili bilgiler verilmeli, gerekirse kendilerinin de yönetime uygun etkinlikler üretmelerine imkân sağlanmalıdır.
- Sınıf ortamları, öğrencilerin karşılıklı etkileşim içinde olmalarına, fikirlerini özgürce aktarabilmelerine imkân tanınmalıdır.
- Bütün dersler, öğrencilerin aktif katılmalarına olanak sağlayacak tarzda planlanmalıdır. Ders sırasında gerçekleştirilen etkinlikler öğrencilere okuma, dinleme, sorgulama ve önceki öğrenmeleriyle irtibat kurabilme fırsatları sunmalıdır.
- Diğer derslerin öğretmenleri de okuma etkinlikleri ve örnek olma yoluyla öğrencilerin okuma alışkanlığı edinmelerinde etkin rol oynamalı, okuma becerisinin geliştirilmesinde ana dili öğretmenine yardımcı olmalıdır.
- Öğrencilerin her durumda kitap okumaları, kendileri ve ait oldukları toplumlar için büyük öneme sahiptir. Bundan dolayı eğitimciler, yaşamın her alanında kitap okunabileceğine dair çeşitli etkinlikler yapmalıdır.

Ailelere yönelik öneriler

- Çocukların ilk öğretmenleri anne ve babalarıdır. Bundan dolayı ebeveynler, okuma konusunda çocuklarına olumlu yönde örnek olmalıdır.
- Ev içersinde okuma etkinlikleri düzenlenip okunan metinle ilgili yorum ve görüşler aile fertleri arasında paylaşılmalıdır.

- Aile içersinde sesli okuma faaliyeti düzenlenmelidir. Ayrıca aile fertleri okunan metni özetlemeli, metinle ilgili tahminlerde bulunmalıdır.
- Anne ve babalar, çocuklarının okuma düzeylerinin farkında olmalı; okuma bozuklukları ve eksikleri varsa, bu eksikliklerin giderilmesi için öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunmalıdırlar.
- Aileler, çocuklarının kitap ve dergi gibi okuma materyallerine ulaşımını kolaylaştırmalıdır.
- Aile büyükleri, okuma araçları için gerekli olan maddi kaynağı hazırlamalıdır.

Okul yöneticilerine yönelik öneriler

- Okul kütüphaneleri ve sınıf kitaplıkları öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde düzenlenmeli, kütüphanedeki kitap eksiklikleri giderilmelidir.
- Bazı aktif öğrenme etkinlikleri, uygulamasında gerekli olabilecek materyallerin (hareketli masa sandalyeler, çok yönlü sınıf ortamları, bilgisayar, yansıtıcı, akıllı tahta vb.) sınıflarda bulundurulmalıdır.
- Aktif öğrenme tekniklerini tanıtan yazılı ve görsel kaynaklar sınıflarda, okul kütüphanelerinde bulundurulmalıdır.
- Okul idarecileri, aktif öğrenme tekniklerini uygulamaya çalışan öğretmenleri her yönden desteklemelidir.
- Okul yönetimi, kitap okumanın önemi hakkında öğrencilere ve velilere seminerler düzenlemelidir.
- Okul yönetimleri, kitap okumayı özendirici etkinlik, yarışma ve seminer gibi bir dizi faaliyet planı yapıp sene içersinde belli aralıklarla bu faaliyetleri gerçekleştirmelidir.
- Kitap okuma konusunda gayretli ve başarılı olan öğrenci ve öğretmenler okul yönetimleri tarafından ödüllendirilmelidir.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. (2014). *Aktif öğrenme* (10. Baskı). İzmir: Kanyılmaz Matbacılık.
- Açıkgöz, K. Ü. (2006). Aktif öğrenme uygulamaları. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 2(8), 21-25.
- Açıkgöz, K. Ü. (1997). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbası.
- Açıkgöz, K. Ü., Sucuoğlu, K., H., Gökdağ, M. (1999). Öğretmenlerin etkin öğrenmenin acemilik döneminde karşılaştıkları sorunlar ve baş etme stratejileri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi İzmir Özel Sayısı,1*, 301-312.
- Ada Matbaacılık (2012). *İlköğretim Türkçe 7. sınıf ders kitabı*. Ankara: Ada Matbaacılık Yayıncılık San. ve Tic. Ltd. Ş.
- Adalı, O. (1983). Anadili olarak Türkçe öğretimi üstüne. *Türk Dili Dergisi*, 379, 31-35.
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Akbulut, B. (2012). *İlköğretim 6. sınıf matematik dersi cebir konusunun aktif öğrenme yöntemi ile öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılık düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Akkaya, N., ve Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi (İzmir-Buca örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75.
- Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aksu, Ş. (2010). *Ortaöğretim kimya programında mol konusundaki kavram yanlışlarının önlenmesinde aktif öğrenme yönteminin etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Akşit, F. (2008). *Coğrafya öğretiminde aktif öğrenmenin akademik başarı ve tutum üzerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aktaş, Ş., Gündüz, O. (2001). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (1997). Okuma ve prensipleri. *Çağdaş Eğitim*, 233, 26-28.

- Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki metin sorunlarının analizi. *Eğitim Yönetimi*, 26, 13.
- Altınok, H. (2004). *İşbirlikli öğrenme, kavram haritalama, fen başarısı, strateji kullanımı ve tutum* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akyol, H. (2012). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Ed.) (2001). *A Taxonomy For Learning Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Arkonaç, S. A. (2001). *Sosyal psikoloji*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Aşılıoğlu, B. (1993). *Ortaokullarda Türkçe öğretimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aşıroğlu, S. (2014). *Aktif öğrenme temelli fen ve teknoloji dersi etkinliklerinin 5. sınıf öğrencilerin problem çözme becerileri ve başarıları üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Auster, E. R. & Wylie, K. (2006). Creating active learning in the classroom: A Systematic approach. *Journal of Management Education*, 30, 333.
- Ayatar, H. (1975). *Sınavlar ve sınavlarla ilgili işlem ve uygulamalar*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara.
- Aydede, M. N. (2009). *Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin kendi kendine öğrenme ve eleştirel düşünme becerileri ile öz yeterlilik inançlarına ve erişilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Aydede, N. M. (2006). *İlköğretim altıncı sınıf fen bilgisi dersinde aktif öğrenme yaklaşımını kullanmanın akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Aykaç, N. (2005). *Öğretme ve öğrenme sürecinde aktif öğretim yöntemleri*. Ankara: Natürel Yayınları.
- Aytan, T. (2011). *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Aytaş, G. (2003). Okuma gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 155- 161.
- Ayyıldız, Y. (2012). *Kimya dersi kimyasal reaksiyonlar ve enerji ünitesiyle ilgili yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bir aktif öğrenme materyalinin geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ayyıldız, M., Bozkurt, Ü. ve Canlı, S. (2006). Okuma Kültürü Üzerine Bir Araştırma. *Millî Eğitim Dergisi*, 169, 25-27.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme*. (Çev. B. Çapar). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve ilgilerini üzerine bir araştırma* (yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Barbara, G. T. (1996). *Using multivariate statistics*. New York: Harper Collins Publishers.
- Baron, R. A. & Byrne, D. (2003). *Social psychology*. Washington: Pearson Education.
- Baştürk, M. (2004). *Dil edinim kuramları ve Türkçenin anadili olarak edinimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Baykal, H. (2004). *Öğrenme stratejileri*. İstanbul: Güvender Yayınları.
- Baykan, Z., Naçar, M. ve Mazıcıoğlu, M. (2007). Öğrenme stratejilerinin öğrenci başarısına etkisi. *Erciyes Tıp Dergisi*, 29, 220-227
- Baykul, Y. (2013). *Sosyal bilimler için istatistik spss uygulamalı*. Ankara: Pegem Akademi
- Bayrak, S. (2000). Bilgi toplumunda kaliteli eğitim modeli olarak aktif eğitim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21, 21-54.

- Bayram, S. (2001). *Türkiye’de kitap okuma alışkanlığı*. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayınları.
- Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin sınıfta sordukları sorular ile öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların düzeyleri. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14, 21-28.
- Beck, J. B. (1997). *The effect of active learning methods with adult schizophrenic in patients on attitudes toward neuroleptic medications* (Yayımlanmamış doktora tezi). Philadelphia. The Temple University.
- Beck, R. C. (2004). *Motivation theories and principles* (5. Ed.). New Jearsey: Pearson Prentice Hall.
- Bilen, M. (1996). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Aydın Web Tesisleri.
- Binbaşıoğlu, C. (1993). Okumanın mekanizması ve okuma aracının bazı nitelikleri. *Çağdaş Eğitim*, 28, 15-20.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, Hand book I: The cognitive domain*. New York: David McKay Company Inc.
- Bloom, B. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çev. D. A. Özçelik). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Bohner, G. & Wanke, M. (2002). *Attitudes and attitude change*. Philadelphia: Psychology Press.
- Bolat, K. M. (2004). *İlköğretim ikinci kademe altıncı sınıflarda dil bilgisi öğretiminde aktif öğrenme yönteminin etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Bonwell, C. & Eison, J. A. (1991). Active learning; creating excitement in the classroom, clearing house on higher education. *Washington PC*.

- Boztaş, H. (2012). *İlköğretim 8. sınıf matematik dersi üçgenler alt öğrenme alanının öğretiminde aktif öğrenme yaklaşımının öğrencilerin başarısına ve kalıcılığına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bulut, P. (2005). *Okul öncesinde aktif öğrenme modelinin uygulanabilirliği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Camci, F. (2012). *Aktif öğrenmeye dayalı etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin akademik becerilerine ve öğrenme sürecine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Carneige, D. (2014). *Söz söyleme ve iş başarma sanatı* (Çev. G. Yılmaz). İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Caine, R. N. & Caine, G. (2002). *Beyin temelli öğrenme*. (Çev. G. Ülgen). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Casem, M. L. (2006). Active learning is not enough. *Journal of College Science Teaching* 35(6), 52-57.
- Cem Ofset Matbaacılık (2014). *İlköğretim Türkçe 7. sınıf ders kitabı*. Ankara: Cem Veb Ofset San.Tic.Ltd.
- Cemiloğlu, M. (2001). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Bursa: Alfa Aktüel Kitabevi.
- Chance, P. (2005). *Learning and behaviour: Active learning* (5.Ed.). NewYork: Wadsworth Publishing
- Chomsky, N. (2001). *Dil ve zihin* (Çev. A. Kocaman). Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Cırlı, H. H. (1941). Okuma tekniği. *İlköğretim*, 92, 33-34.

- Ciritli, E. T. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Aktif Öğretim Metodunu Algılama ve Sınıflarında Uygulama Durumlarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *TÜBAR-XI*
- Coşkun, E. (2003). Çeşitli değişkenlere göre lise öğrencilerinin etkili okuma becerileri ve bazı öneriler. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 1*, 101-130.
- Cooter E. S. & Flynt R. B. (2004). *Teaching reading in content areas, simon & schuster company*. New Jersey.
- Cooter E. S. & Flynt R. B. (2004). *Comprehensive reading inventory measuring reading development in regular and special education classrooms*. New York: Merrill Pubco.
- Çakan, M. (2010). Eğitim sisteminde yaygın olarak kullanılan test türleri. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss. 91-126). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çakmak, M. (2000). İlköğretimde matematik öğretimi ve aktif öğrenme teknikleri. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(3)*, 119-131.
- Çelen, N. (1993). Zihinsel işlev gelişiminde dilin rolü. *Eğitim ve Bilim, 17(88)*, 103-120.
- Çelenk, S. (2003). *İlk okuma-yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Çelikan, Ş. (2010). *Sosyal bilgiler dersi bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanının aktif öğrenme yöntemleri ile işlenmesinin öğrencinin akademik başarısına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çınar, F. (2013). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin aktif öğrenme modeline yaklaşımları (Isparta örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Çifçi, M. (2000). Sesli okuma. *Bilge Dergisi, 24*, 178-182.

- Çizmeci, N. (2006). *Müzik eğitiminde aktif öğrenme tekniklerine dayalı ders programlarının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin müzik öğretimi, derse yönelik görüşleri ve tutumları üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Darıcan, A. M. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Demirdağ, C. (2013). *İlköğretim 4. sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi dersi ünitelerinin aktif öğrenme yöntemlerine uyarlanması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hitit Üniversitesi, Çorum.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Demirel, Ö. (2005). *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Descola, P. (1994). *Les lances du crepuscule*. Paris.
- Drummond, S., Hernandez, G., Velez, M. & Villagran, G. (1998). Cooperative learning and the appropriation of procedural knowledge by primary school children. *Learning and Instruction*, 30(1), 37-61.
- Dewey, J. (2007). *Özgürlük ve kültür*. (Çev.V. Günyol). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Durham, R. N. (2005). Peer evaluation as an active learning technique. *Journal of Instructional Psyciology*, 32(4), 78-98.
- Duran, D. & Monereo, C. (2005). Styles and sequences of cooperative interaction in fixed and reciprocal peer tutoring. *Learning and Instruction*, 15(3), 179-199.
- Duverger, M. (1980). *Sosyal bilimlere giriş*. (Çev. Ü. Oskay). Ankara: Bilgi Yayınevi.

- Eker, E. (2014). *Ortaokul 5. sınıf matematik dersinde uzunluk ölçme, dörtgenler, çevre ve alan ünitesinin aktif öğrenme yaklaşımına uygun olarak öğretiminin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Ellez, A. M. (2004). *Etkin öğrenme, strateji kullanımı, matematik başarısı, güdü ve cinsiyet ilişkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Endur, D., Çiçekoğlu, P. ve Endur, E. (2013). Sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 115-132.
- Enzersberger, H. M. (1985). *Die zeit*. Hamburg.
- Ercan, O. (2004). Bir öğrenme süreci olarak aktif öğrenme. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5, 54-55.
- Erden, M. ve Y. Akman (1996). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Eren Y. K. (2005). *Yeniden yapılanan sınıflar için aktif öğrenme yöntemleri*. Ankara: Ceceli Yayınları.
- Ergenç, İ. (1994). Türkiye’de anadili sorunu. *TÖMER Dil Dergisi*, Ankara.
- Ergin, M. (1999). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım Yayım Tanıtım.
- Ergin, A ve Birol, C. (2005). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertuğrul, H. (2011). *Kitap okumada yeni teknikler*. İstanbul: Nesil Yayınları.
- Estrada, E. M. (1996). *Leer y escribir*. Mexico.
- Eyre, G. (2005). The development and practice of literacy: A voyage of discovery. *International Federation of Library Associations and Institutions Section on Reading Newsletter*, 20.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi.

- Gabriele, A. J. (2007). The influence of achievement goals on the constructive activity of low achievers during collaborative problem solving. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 121-141.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Gough, P. B. (1985). *One second of reading*. In H. Singer & R. B. Ruddell (Eds.).
- Manguel, A. (2003). *Okumanın tarihi*. (Çev. Elioğlu, F.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Göçer, A. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Göçer, A. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi
- Göğüs, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gökdağ, M. (2004). *Sosyal bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme, öğrenme stilleri, akademik başarı ve cinsiyet ilişkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Göktürk, A. (2000). *Sözün ötesi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Gönen, M., Öncü, E. Ç. ve Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 164, 7-35.
- Guttek, G. (2001). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Güleç, E. (2014). *Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının ortaokul öğrencilerinin akademik başarısına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Güler, N. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güleryüz, H. (2004). *Yaratıcı beyin gücü ve okuma yetişi*. Ankara: Tek Ağaç Yayınları.
- Güneş, F. (2002). *Ders kitaplarının incelenmesi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2004). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 1-20.
- Güneş, M. (1997). *İlkokul öğrencilerinin okuma düzeyleri ve dikkat özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güneşli, A. (2003). *Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güneşli, A. (2007). *Etkin öğrenme yaklaşımının anadili eğitiminde okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güney, N. (2011). *İlköğretim II. kademede filimsilerin öğretiminde aktif öğrenmenin başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Güngördü, E. (2006). Okuma alışkanlığı edinme sürecinde sınıf öğretmenin sorumluluğu. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı,1*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Gür, H. ve Seyhan, G. (2006). İlköğretim 7. sınıf matematik öğretiminde aktif öğrenmenin öğrenci başarısı üzerinde etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 17-27.
- Gürçan, H. İ. (1999). *Okuma alışkanlığı ile kitap yayıncılığının kültürel iletişim ve teknolojisine bağlı sorunları karşısında Türkiye koşulları temelinde bir model önerisi*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gürses, R. (1996). Okuma anlama. *Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Bülteni*, 28(9), 98-103.
- Güzel, A. (2003). Eğitim fakültelerinde Türkçe öğretmenliği bölümünün kuruluşu ve hedefleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 7-17.

- Harf Yayıncılık (2010). *İlköğretim Türkçe 7. sınıf ders kitabı*. Ankara: Harf Yayıncılık San. ve Tic. Ltd. Ş.
- Harmin, M. (1994). *Inspiring active learning: A handbook for teachers*, Newyork: Christopher & Gordon Publishers Inc.
- Harrison, B. (1992). *Active teaching and learning approaches in science*. London: Collins Educational.
- Hennings, D. G. (1999). *Reading with meaning*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hill, W. F. (1990). *Learning: A survey of psychological interpretations*. New York: Harper and Row.
- Işık, G. I. (2014). *Resim-iş öğretmenliği sanat atölye derslerinde aktif öğrenme tekniklerinin sanatsal öğrenmeye katkısı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- İpşiroğlu, Z. (2002). *Düşünme korkusu*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- İsaakios, S. A. (1954). *Directions of spiritual training* (Çev. E. Kadloubovsky). Lonndra.
- Jerome, R. & Henk, G. (2011). The role of teachers in facilitating situational interest in an active-learning classroom. *Teaching and Teacher Education*, 27,37-42.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice*. 38(2), 67-73.
- Johnson, D. W., Johnson R. T. & Smith, K. A. (1991). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina: Interaction Book Company.
- Kalem, S. ve Fer, S. (2003). Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim sürecine etkisi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 3(2), 433-461.
- Karakuş, İ. (2002). *Türkçe, Türk dili ve edebiyatı öğretimi öğretmen el kitabı*. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.

- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, C. (1998). Türkçe eğitimi ve sorunlar. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 65, 5-17.
- Kavcar, C., Ferhan, O. ve Sever. S. (2003). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaya, Z. ve Demirel, Ö. (Ed.) (2004). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kayalar, M. (1992). *Etkili ve hızlı okuma sanatı*. İstanbul: Real Yayıncılık.
- Kayhan, M. ve Tokcan, H. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler 4. ve 5. sınıf ünite kazanımları ile ders kitapları hazırlık ve değerlendirme sorularının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor hedefler açısından karşılaştırılması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6, 685-700.
- Keith, H. & George, K. (2009). Strategies, challenges and prospects for active learning in the computer-based classroom. *Ieee transactions on education*, 52(1), 31-38.
- Keyser, M. W. (2000). Active Learning and cooperative learning: Understanding the difference and using both styles effectively. *Research Strategies*, 17(1), 35-44.
- Kılıç, M. (1995). Okuma faaliyeti üzerine düşünceler. *Türk Dili*, 518, 18-22.
- Kılıç, Ö. (2006). *Aktif öğrenmenin İngilizce dilbilgisi kurallarını uygulama becerisi üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kılınç, A., ve Potur, Ö. (2014). Eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe dersleriyle ilgili öğrenci algı ve görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 317-336
- Kırkkılıç, A. (1999). *İlk okuma yazma ve Türkçe öğretimi*, Erzurum: Bakanlar Matbaacılık.
- Kocabaş, A. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin blok flüt öğretimi ve öğrenme stilleri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kocabaş, A. (2001). 2000'li Yılların eğitim felsefesi: Aktif öğrenme. *Öğretmen dünyası dergisi*, 262, 11-13.

- Koç, C. (2007). *Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve sınıf içi etkileşim üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Koç, G. (2000). Etkin öğrenme yaklaşımının eğitim ortamlarında kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 220-226.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall. Inc.
- Koufogiannakis, D. & Wiebe, N. (2006). Effective methods for teaching information literacy skills to undergraduate students: A Systematic review and meta-analysis. *Evidence Based Library and Information Practice*, 1(3), 3-43.
- Koza Yayıncılık (2012), *İlköğretim Türkçe 7. sınıf ders kitabı*. Ankara: Koza Yayın Dağıtım Sanayi Ve Ticaret Aş.
- Köksal, K. (2003). *Okuma Yazmanın Öğretimi* (3.Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Könings, Karen. D. Brand, Gruwel, S. & Merrienboer, J. J. (2005). Towards more powerful environments through combining the perspectives of designers, teachers and students. *British Journal of Educational Psychology*, 75(4), 645-660.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's taxonomy: An over view. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218.
- Kuzgun, Y. (2002). *Eğitimde kendini gerçekleştirme*. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Şimşek, A. (2001) *Sınıfta Demokrasi*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Kvam, P. H. (2000). The effect of active learning methods on student retention in engineering statistics. *The American Statistics*, 54(2), 136-140.
- Kyriacou, C. Manower B. & Newson G. (1999). Active learning of secondary school mathematics in Botswana. *Curriculum*, 20, 125-130.

Luma, S. (2002). *İlköğretim okulu yedinci sınıf öğrencilerinin okuma beceri ve alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik uygulamalı bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Lubbers, C. A. & Gorcyca, D. A. (1997). Using active learning in public relations instructions: Demographic predictors of faculty use. *Public Relations Review*, 23(1), 67-80.

Maden, S. (2012). Ekran Okuma Türleri ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Ekran Okumaya Yönelik Görüşleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(12), 1-16.

Maden, A. (2013). *Aktif öğrenme tekniklerinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kuralları başarıları ve derse karşı tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Manguel, A. (2014). *Okumanın tarihi* (Çev. F. Elioğlu). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Manguel, A. (2007). *Okumanın günlüğü* (Çev. M. H. Doğan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Marzano, R. J. (1992). *A Different kind of classroom: Teaching with dimensions of learning*. Virginia: Association for Supervision & Curriculum.

Maviş, A. (2013). *Anlayarak hızlı okuma ve öğrenme teknikleri*. İstanbul: Yediveren Yayınları.

Mesquita, A. R., Souza, W. M., Boaventura, T. C., Barros, I. M., Antonioli, A. R., Silva, W. B., & Júnior, D. P. L. (2015). The effect of active learning methodologies on the teaching of pharmaceutical care in a Brazilian pharmacy faculty. *PloS one*, 10(5).

Mete, G. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma. *Dil ve Edebiyat Eğitim Dergisi*, 1(1), 43-66.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8.sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *Türkçe 1-5. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

- Milli Eğitim Bakanlığı (1995). Ortaöğretim kurumları sınıf geçme yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi*, 2438, 701-716.
- Miller W. H. (1972). *The first elementary reading today*. New York: Holt Rinehart And Winston Inc.
- Meyers, C. & Jones, T. B. (1993). *Promoting active learning: Strategies for the college classroom*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Moffet, J. & Wagler, B. J. (1976), *Student centered language arts and reading K-13, handbook for teachers*. Second Edition, Boston.
- Mumford, A. (1997). *Etkili öğrenme*. Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri.
- Niemi, H. (2002). Active learning a culturel change needed in teacher education and schools. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 763-780.
- Nist, S. L. & Holschuh, J. (2000). *Active learning strategies for college success*. Longman Pub Groub.
- Oruçoğlu, Y. (2004). *İlköğretim ikinci kademedede eylemlerin öğretilmesinde aktif öğrenme yönteminin etkililiği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Öğünç, A. (2012). *Kimya dersi "reaksiyon hızları ve kimyasal denge" ünitesiyle ilgili yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bir aktif öğrenme materyalinin geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özbay, M. (2003). Türkçe öğretiminde hedef, araç ilişkisinin ders kitabı örneğinde değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(13), 59.
- Özbay, M. (2011). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri I: Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. ve Uyar, Y. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Journal of New World Sciences Academy*, 4(2), 632-651.

- Özbek, Ö. Y. (2010). Ölçme araçlarında bulunması istenen nitelikler. S. Tekindal (Ed.) *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss. 43-89). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özçelebi, O. (1990). *Okuma alışkanlığı ve Türkiye*. İstanbul: Milliyet Yayınları.
- Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özdemir, S. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlık ve tutumlarıyla fen ve matematik derslerindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezi Yayınları.
- Özsoy, O. (2004). *Etkin eğitim*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Öztürk, H. İ. (2014). *Ortaokul fen ve teknoloji öğretmenlerinin aktif öğrenmeye ilişkin algı profillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Pamuk, O. (1983). *Sessiz ev*. İstanbul: Can Yayınları.
- Panigrahi, C. & Panda, K. C. (1996). Reading interests and information sources of school going children: A case study of two English medium schools of Rourkela, Indian. *Chemistry*, 53, 46.
- Pasifik Yayınları (2013). *İlköğretim Türkçe 7. sınıf ders kitabı*. Ankara: Pasifik Yayın Dağıtım Pazarlama San. Tic. Ltd. Ş.
- Penningroth, S. L., Despain, L. H. & Gray, M. J. (2007). A Course designed to improve psychological critical thinking. *Teaching of Psychology*, 34(3), 153-157.
- Piaget, J. (1963). *The origins of intelligence in children*. New York: W.W.Norton and Company.

- Pressley, M., Yokoi, L., Van Meter, P., Van Etten, S. & Freebern, G. (1997). Some of the reasons why preparing for exams is so hard: What can be done to make it easier? *Educational Psychoogyl. Review*, 9(1), 1-38.
- Rojas, D. S., Hernández, G., Vélez, M. & Villagrán, G. (1998). Cooperative learning and the appropriation of procedural knowledge by primary school children. *Learning and Instruction*, 30(1), 37-61.
- Robison, D. F. (2006). *Active learning in a large enrollment introductory biology class: problem solving, formative feedback and teaching as learning*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Brigham.
- Ron, F. (2002). *Kitap nasıl okunur?*(Çev. F. Kurtulmuş). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Rubin, A., ve Babbie, E. R. (2011). *Research methods for social work* (Seventh ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole, Cengage Learning.
- Ruşen, M. (2006). *Hızlı okuma*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme öğretme süreci*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Saday, A. (2007). *İlköğretimde aktif öğrenme kuramı destekli İngilizce öğretim yöntemiyle İngilizce konuşma becerisinin geliştirilmesine ilişkin bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Sallabaş, M. E. (2011). *Aktif öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi üniversitesi, Ankara.
- Salinger, T. (2003). Helping older struggling readers. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 47(2), 79-85.
- Savaş, B. (2006). *Okuma eğitimi ve çocuklarda dil gelişimi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Schofield, H. L. & Start, K. B. (1977). Attitudes toward reading and teaching of reading in a group of student teachers. *The Journal of Educational Research*, 70(5), 247-251.

- Schoot, M., Vashbinder, L., Horsley, T. M. & Lieshout, E. C. (2008). The role of two reading strategies in text comprehension: An eye fixation study in primary school children. *Journal of Research in Reading*, 31(2), 203-223.
- Schunk, D. H. (2005). Commentary on self-regulation in school contexts. *Learning and Instruction*. 15(2),173-177.
- Shaw M. A. & Wright J. M. (1967). Scales for measurement of attitudes. New York: Mc Graw-Hill Book Company.
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sevinçgül, Ö. (1989). *Güzel konuşma ve yazma sanatı*. İstanbul: Zafer Yayınları.
- Smith, F. (1984). *Reading without nonsense*. New York: Teachers College Press.
- Silberman, M. (2005). *101 Ways to make training active*. San Francisco: Pfeiffer.
- Silberman, M. L. (1996). *Active learning: 101 Strategies to teach any subject*. Boston: Allyn & Bacon.
- Singh, K. (2007). *Quantitative social research methods*. New Delhi: Sage Publications India Pvt. Ltd.
- Sönmez, I. (2003). Neden Aktif Öğrenme? Sünbül, A. M. (Ed.) *Eğitime Yeni Bakışlar*. Ankara: Mikro Yayım Dağıtım.
- Sönmez, V. (2010). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stern, D. & Huber, G. L. (1997). Active learning for students and teachers. *Reports from Eight Countries*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Struyven, K., Doehg, F., Janssens, S. & Gielen, S. (2006). On the dynamics of students approaches to learning: The effects of the teaching learning environment. *Learning and Instruction*, 16(4), 279-294.

Sucuoğlu, H. (2003). *İş birlikli öğrenmenin öğrencilerin yükleme, edim ve strateji kullanımı üzerindeki etkileri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntüleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Süzen, S. (2007). *Aktif öğrenme teknikleriyle desteklenmiş fen ve teknoloji eğitiminin öğrenme ürünlerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Şahinel, S. (2007). Eleştirel düşünme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Şengören, S. K. (2006). *Optik dersi ışıkta girişim ve kırınım konularının etkinlik temelli öğretimi: işbirlikli öğrenme yönteminin etkilerinin araştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Tabachnick, B. G. (2001). *Using multivariate statistics. (6th Edition)*. New York: Pearson Education Publishing.

Tan, Ş., Kayabaşı Y. ve Erdoğan A. (2003). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tan, Ş. (2010). KR-20 ve Cronbach Alfa Katsayılarının Yanlış Kullanımları. *Eğitim ve Bilim*, 34 (152).

Tanel, Z. (2006). *Manyetizma konularının lisans düzeyindeki öğretiminde geleneksel öğretim yöntemi ile işbirlikli öğrenme yönteminin etkilerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Tekin, H. (1980). *Okuduğunu anlama gücü ile yazılı anlatım becerisini geliştirme yönünden okullarımızdaki Türkçe öğretimi*. Ankara: Mars Matbaası.

Tekin, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayıncılık.

Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Temizyürek, F. (2001). Yabancı dille eğitimin sakıncaları üzerine. *Türk Yurdu*, 163, 404-406.

- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tok, M., Küçük, B., ve Kırmacı, Ö. (2015). Ortaokul kitap okuma alışkanlığı ölçeği: geçerlik güvenirlik çalışması. *Journal of theory & practice in education (jtpe)*, 11(2). 694-716
- Townsend, R. (2002). *Okuma zenginliği* (Çev. T. Keskin). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Tunçel, Z. (2006). *İşbirlikli öğrenmenin beden eğitimi başarısı, bilişsel süreçler ve sosyal davranışlar üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Turgut, M. F. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu. (1998). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Türkkan, R. O. (2012). *Etkin hızlı okuma*. İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Türkmen, M. (2011). *Öznel iyi oluşun yapısı ve ana baba tutumları, özsaygı ve sosyal destekle ilişkisi: Bir model sınaması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tüzel, S., Yılmaz, E. ve Bal, M. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının metin işleme sürecine yönelik hazırladıkları soruların revize edilmiş Bloom taksonomisi doğrultusunda incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(8), 1085-1100.
- Ural, M. (1986). *Türkçe eğitimi ve öğretimi kılavuzu*. Ankara: MEGSB Yayınları.
- Ün, K. (1987). Öğrenmede işbirliği mi Yarışma mı? *Abece*, 15, 11-14.
- Ünal, A. (2004). *İlköğretim 6. sınıf matematik dersi nokta, doğru, düzlem, doğru parçası, uzay ve ışın konusunun aktif öğrenme ile öğretiminin öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ünalın, Ş. (1999). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi*. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınevi.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Üzümcü, N. O. (2006). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde harita okuma becerisinin aktif öğrenme yöntemiyle kazandırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Vasniadou, S., Ioannides, C., Dimitrakopoulou, A. & Papademetriou, E. (2001). Designing learning environments to promote conceptual change in science. *Learning and Instruction*, 11(4), 381-419.
- Ward, D & Tiessen E. (1997). Adding educational value to the web: Active learning with alivepages. *Educational Technology*. 37(5), 22-28.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five keys changes to practice*. New York: Jossey-Boss.
- Webb, N. L. (1997). Determining alignment of expectations and assessments in mathematics and science education. *NISE Brief* 1(2), 2.
- Wilson, J. (1999). Defining metacognition: A step towards recognising metacognition as a worthwhile part of the curriculum. *Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Melbourne*.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaşar, M. (2010). Ölçme değerlendirme ile ilgili kavramlar. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss. 9-41). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yavuz, K. E. (2005). *Aktif öğrenme yöntemleri*. Ankara: Ceceli Yayınları.
- Yavuzer, H. (2006). *Okul çağı çocuğu*. İstanbul: Remzi Yayıncılık.
- Yavuzer, H. (2012). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yazıcı, M. (1970). *Türkiye 'de kitap ve kütüphane meseleleri*. Ankara: Yeni Adım Matbaası.
- Yeşil, R. (2010). Nicel ve nitel araştırma yöntemleri. R. Y. Kınacal (Ed.), *Bilimsel araştırama yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yıldırım, R. (2003). *Öğrenmeyi öğrenmek* (8. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Yıldız, V. (1998). *İş birlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okulöncesi çocuklarının matematik başarıları üzerindeki etkileri ve mevcut uygulamalarla ilgili öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Yıldız, N. (2015). Aktif öğrenme yönteminin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(5), 59-73.

Yıldız, N. (2014). *Dinleme stratejileri öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Yılmaz, A. (1995). *Lise ikinci sınıf fizik dersinde aktif yöntemin öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Yılmaz, B. (1990). *Okuma alışkanlığı ve yeni mahalle ilçe halk kütüphanesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yılmaz, B. (1993). *Okuma alışkanlığında halk kütüphanelerinin rolü*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Yörükoğlu, A. (2011). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. *Handbook of academic learning: Construction of knowledge*, 105-125.

Ekler

Ek A: Aktif Öğrenme Teknikleri Uzman Görüş Formu

Sayın Hocam;

Yapılan bu çalışma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda hazırlamakta olduğum “*Aktif Öğrenme Tekniklerinin Ortaokul Öğrencilerinde Okuduğunu Anlamaya Etkisi*” başlıklı doktora tez çalışması ile ilgilidir. Çalışmanın amacı, aktif öğrenme tekniklerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına olan etkisini tespit etmektir. Çalışmayla ilgili olarak yapılacak olan deneysel süreçte kullanılacak aktif öğrenme tekniklerinin 7. sınıf seviyesine uygunluğu ile ilgili sizlerin görüşlerine ihtiyaç duymaktayım. Çalışmaya vereceğiniz katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Harun KESKİN

Cep: 0553 1107680

E-posta: harunk45@gmail.com

Aşağıda verilen aktif öğrenme tekniklerinin 7. sınıf öğrencilerinin düzeyine uygunluğuna ilişkin görüşünüzü, *Evet*, *Kısmen* ya da *Hayır* seçeneklerinden bir tanesini işaretleyerek (X) belirtiniz.

Aktif Öğrenme Teknikleri	Teknikle İlgili Açıklamalar	Evet	Kısmen	Hayır
Kum Saati	Öğrenciler önceki bilgilerini kum saatinin üst kısmına yeni öğrendiklerini de kum saatinin alt kısmına yazıp değerlendirmelerini sınıfa sunar.			
Kar Topu	Verilen bir problem ya da konu ile ilgili olarak, öğrenciler önce tek başlarına düşünüp, sonra iki, daha sonra dört ve			

	sekiz kişilik gruplarda tartışılır. En son grupta ulaşılan sonuçlar, sınıfa sunulur.			
Kart Gösterme	Öğrencilere farklı renklerde kâğıtlar dağıtılır. Her renge bir anlam verilir. Öğretmen konuyla ilgili cümleler söyler. Öğrenciler katılıp katılmamalarına göre farklı renkteki kartları kaldırıp açıklama yaparlar.			
Bilgi Kese Kâğıdı	Her öğrenciye bir kese kâğıdı verilir. İşlenen konuyla ilgili kavramlar kese kâğıdının içersine koyulur. Gruplar halinde fikirler paylaşılıp sınıfa sunulur.			
Tombala	Öncelikli olarak işlenen konunun ana kavramları çıkartılır. Çıkarılan maddeler tombala kartonuna dağınık olarak yazılır. Ardından öğretmen konuyu anlatır öğrenciler ellerindeki kartta yazan anlatıldığında tombala diyerek seslenirler.			
Vızıltı	Öğrenciler önce konuyla ilgili ikişerli grup oluştururlar. Ardından konuyla ilgili düşüncelerini birbirlerine anlatıp konuyla ilgili yaşadıkları bir olayı paylaşırlar.			
Drama	Drama önceden beri öğretim amacıyla kullanılması önerilen tekniklerdendir. Öğrenci gerçek duygularından rolünden sıyrılıp kendini bir başkasının yerine koyar. Genellikle öğrenciler öğrenilen konuyla ilgili bir drama gerçekleştirirler.			
Empati Kurma	Öğrenci öğrenmiş olduğu yeni bilgiler doğrultusunda okumuş olduğu metindeki kişilerin yaşadıklarını kendisi yaşarsa ne yapacağını ve nasıl davranış göstereceğini sınıfa açıklar.			
Dolaş, Buluş, Herkesle, Konuş	Öğrenciler önce sınıfın ortasında toplanır. Sınıfta rastgele dolaşmaya başlarlar. İlk karşılaştıkları kişi ile konuyla ilgili fikirlerini paylaşırlar. Daha sonra bu fikirleri sınıfa sunarlar.			
Kart Eşleştirme	Her biri sınıftaki öğrenci sayısının yarısı kadar kart içeren iki dizi kart hazırlanır. Birinci dizide; öğrenilenlerle ilgili			

	<p>sorular vb. yer alır. İkinci dizi de ise; birinci dizidekilerle eşleştirilebilecek yanıtlar, açıklamalar, bulunur. Öğrenciler, sınıfın içinde dolaşarak ve karşılaştıklarıyla konuşarak ellerindeki kartın eşini ararlar.</p>			
Sandviç	<p>Öğrenciler, önce bireysel çalışma, sonra yaptıklarını arkadaşlarıyla paylaşma, birlikte somut bir ürün oluşturma - örneğin, grafik oluşturma- ve bu ürünü sunma gibi çok aşamalı çalışmalar yapabilirler. Çok katmanlı olduğu için sandviç adını almıştır.</p>			
Zihin haritalama	<p>Bir konudaki bütün önemli kavramların ya da düşüncelerin her birinin küçük kartlara ayrı ayrı yazılmasıyla oluşturulan destelerden öğrenci sayısı kadar hazırlanır. Sonra her öğrenciye bu destelerden birer tane verilir ve kartları, kavram ya da düşüncelerin birbiriyle ilişkilerini gösterecek biçimde yerleştirmeleri istenir.</p>			
Şiir yazma	<p>Herkes, elindeki kâğıda verilen konu ile ilgili bir dize yazıp yanındakine verir. İkinci turda önlerine gelen kâğıda ikinci dizeler yazılır, yine yandakine verilir. Bu işleme, süre bitene kadar devam edilir. Sonunda grupların elinde gruptaki üye sayısı kadar şiir bulunur. Daha sonra şiirler sınıfa sunulur.</p>			
Hızlı Tur	<p>Önce öğrencilere konu ya da soru verilir. Öğrenciler ne söyleyeceklerini düşünürler. Sonra öğrencilerden biri başlangıç yapar ve diğerleri sırayla konuşmaya başlar.</p>			
Akvaryum	<p>Sınıf içi tartışmayı canlandırmak için kullanılır. Sıralar iç içe çember haline getirilir. Tartışmaya katılacak öğrenciler iç çembere dinleyiciler de dış çembere otururlar. Ardından tartışmaya başlanır. Bu arada tartışmaya katılmak isteyenler dış çemberden iç çembere geçip tartışmaya dâhil olur.</p>			
Philips 66	<p>Sınıf altışar kişilik gruplara ayrılır. Her grubun bir lideri bir de sekreteri seçilir. Ardından problem durum gruplara</p>			

	bildirilir. Gruplar altışar dakika tartışıp ulaştıkları çözümü sınıfa sunar.			
Pazaryeri	Öğrencilere küçük kâğıt parçaları dağıtılır. Öğrenciler her bir kâğıda konuyla ilgili sorularını, konuyla ilgili görüşlerini, probleme dair çözüm ve görüşlerini yazar. Daha sonra öğrenciler bu kâğıtları üzerlerine yapıştırıp sınıf içinde dolaşır birbirlerinin üzerindeki okumaya başlarlar. Karşılıklı fikirlerini paylaşırlar.			
Tereyağı – Ekmek	Verilen bir konu üzerinde öğrenciler önce tek başlarına düşünür ve düşüncelerini bir yere not eder. Daha sonra arkadaşlarıyla bir araya gelerek düşüncelerini tartışır. Sonunda ulaştıkları sonucu sınıfa sunarlar.			
Flaş	Öğrenciler, yeni öğrenilen konudaki kişisel deneyimleriyle ilgili sırayla konuşurlar. Herkes konuşmasını bitirene kadar hiçbir tartışma yapılmaz. Daha sonra bu anlatılanlarla ilgili tartışma başlatılır.			
Top taşıma	Öğrenciler iç içe iki çember oluşturur. İç ve dış çemberdekiler yüz yüze gelecek ve ikişerli eşleşecek biçimde ayakta dururlar. Verilen konu ile önce karşı karşıya olanlar fikir alışverişinde bulunurlar. Sonra her biri ters yönde önceki eşinin yanındakiyle yeni bir ikili oluşturur ve konuşmaya devam eder. Böylece öğrenciler birkaç eşle ayrı ayrı görüşme fırsatı bulmuş olur.			

Belirtmek istediğiniz diğer hususlar:

Ek B: Uzman Görüşleri Sonucunda Oluşan Aktif Öğrenme Teknikleri

Aktif Öğrenme Teknikleri	Açıklamalar
Kum Saati	Öğrenciler, önceki bilgilerini kum saatinin üst kısmına yeni öğrendiklerini de kum saatinin alt kısmına yazıp değerlendirmelerini sınıfa sunar.
Kart Eşleştirme	Her biri sınıftaki öğrenci sayısının yarısı kadar kart içeren iki dizi kart hazırlanır. Birinci dizide; öğrenilenlerle ilgili sorular vb. yer alır. İkinci dizi de ise; birinci dizidekilerle eşleştirilebilecek yanıtlar, açıklamalar, bulunur. Öğrenciler, sınıfın içinde dolaşarak ve karşılaştıklarıyla konuşarak ellerindeki kartın eşini ararlar.
Dolaş, Buluş, Herkesle, Konuş	Öğrenciler, önce sınıfın ortasında toplanır. Sınıfta rastgele dolaşmaya başlarlar. İlk karşılaştıkları kişi ile konuyla ilgili fikirlerini paylaşırlar. Daha sonra bu fikirleri sınıfa sunarlar.
Vızıltı	Öğrenciler, önce konuyla ilgili ikişerli grup oluştururlar. Ardından konuyla ilgili düşüncelerini birbirlerine anlatıp konuyla ilgili yaşadıkları bir olayı paylaşırlar.
Bilgi Kese Kâğıdı	Her öğrenciye bir kese kâğıdı verilir. İşlenen konuyla ilgili kavramlar kese kâğıdının içersine koyulur. Gruplar halinde fikirler paylaşılıp sınıfa sunulur.
Empati Kurma	Öğrenci, öğrenmiş olduğu yeni bilgiler doğrultusunda okumuş olduğu metindeki kişilerin yaşadıklarını kendisi yaşarsa ne yapacağını ve nasıl davranış göstereceğini sınıfa açıklar.
Kar Topu	Verilen bir problem ya da konu ile ilgili olarak, öğrenciler önce tek başlarına düşünüp, sonra iki, daha sonra dört ve sekiz kişilik gruplarda tartışırlar. En son grupta ulaşılan sonuçlar, sınıfa sunulur.

Kart Gösterme	Öğrencilere farklı renklerde kâğıtlar dağıtılır. Her renge bir anlam verilir. Öğretmen konuyla ilgili cümleler söyler. Öğrenciler katılıp katılmamalarına göre farklı renkteki kartları kaldırıp açıklama yaparlar.
Hızlı Tur	Önce öğrencilere konu ya da soru verilir. Öğrenciler ne söyleyeceklerini düşünürler. Sonra öğrencilerden biri başlangıç yapar ve diğerleri sırayla konuşmaya başlar.
Drama	Drama önceden beri öğretim amacıyla kullanılması önerilen tekniklerdendir. Öğrenci gerçek duygularından rolünden sıyrılıp kendini bir başkasının yerine koyar. Genellikle öğrenciler öğrenilen konuyla ilgili bir drama gerçekleştirirler.

Ek C: Başarı Testi Okuma Metni Uzman Görüş Formu

Sayın Hocam;

Size ekte verilen metinler “*Aktif Öğrenme Tekniklerinin Ortaokul Öğrencilerinde Okuduğunu Anlamaya Etkisi*” adlı doktora tezinde ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini ölçmek için kullanılacaktır. Verilen metinleri, tablodaki kıstaslara göre değerlendirmenizi gerekmektedir.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Harun KESKİN

Cep: 0553 1107680

E-posta: harunk45@gmail.com

Verilen metinlerin 7. sınıf düzeyine uygunluğuna ilişkin fikirlerinizi aşağıdaki sorulara *Evet, Kısmen* ya da *Hayır* şıklarından birini işaretleyerek (X) belirtiniz.

Metinlerle ilgili sorular	EVET	KISMEN	HAYIR
Sizce metnin başlığı metnin konusuna uygun mu?			
Sizce metinde kullanılan dil öğrencilerin seviyesine uygun mu?			
Sizce metnin uzunluğu öğrencilerin seviyesine uygun mu?			
Sizce metin, öğrencilerin aktif öğrenme tekniklerini kullanmaları için uygun mu?			
Sizce metin öğrencilerin ilgisini çekebilecek durumda mıdır?			
Sizce metnin içerisinde eğitici mesajlar yer alıyor mu?			
Sizce metinde yeterince kelime çeşidine yer verilmiş midir?			

Belirtmek istediğiniz diğer hususlar:

Ek D: Okuduğunu Anlama Başarı Testi Uzman Görüş Formu

Sayın uzman;

Ekte verilen metinler “*Aktif Öğrenme Tekniklerinin Ortaokul Öğrencilerinde Okuduğunu Anlamaya Etkisi*” adlı doktora tezinde, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini ölçmek amacıyla kullanılacaktır. Öncelikli olarak verilen metinler ile ilgili okuduğunu anlama başarı testleri oluşturulmuştur. Başarı testlerini, tabloda verilen kıstaslara uygun bir şekilde değerlendirmenizi rica ederim. Hazırlanan testler ektedir.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Harun KESKİN

Cep: 0553 110 7680

E-posta: harunk45@gmail.com

Metinle ilgili hazırlanan başarı testlerinin 7. sınıf seviyesine uygunluğuna dair düşüncelerinizi *Evet*, *Kısmen* ya da *Hayır* şıklarından birini işaretleyerek (X) gösteriniz.

	EVET	KISMEN	HAYIR
Sizce metinle ilgili soru sayısı yeterli midir?			
Hazırlanan testler öğrencilerin hatırlama düzeyini ölçme yeterliliğine sahiptir.			
Hazırlanan testler metinden hareketle çıkarımda bulunma düzeyi			
Dil ve anlatım açısından öğrencilerin seviyesine uygun mu?			
Hazırlanan testlerdeki çeldirici şıklar uygun mu?			
Hazırlanan testler, metnin genelini ifade ediyor mu?			

Ek E: Demografik Değerlendirme Formu**Sevgili Öğrenciler;**

Aşağıda belirtilen sorular sosyo-ekonomik-kültürel durumunuzu tanımaya yöneliktir. Sorulara vermiş olduğunuz cevaplar, ikinci bir kişi ve kurumla paylaşılmayacaktır. Soruları içtenlikle cevaplamanız çalışmanın güvenilirliğini arttıracaktır. Aşağıda verilen soruların doğru cevaplarını, karşılardaki kutucuklara (X) işareti koyarak belirtiniz.

Çalışmamıza göstermiş olduğunuz ilgi ve vermiş olduğunuz katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Harun KESKİN

Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi

Okul Adı :

Adı – Soyadı:

Sınıf – No :

1. Cinsiyetiniz ?

a) Kız ()

b) Erkek ()

2. Babanızın eğitim durumu nedir?

a) Okur-yazar değil ()

b) Okur-yazar ()

c) İlkokul mezunu ()

d) Ortaokul mezunu ()

e) Lise mezunu ()

f) Üniversite mezunu ()

3. Annenizin eğitim durumu nedir?

a) Okur-yazar değil ()

b) Okur-yazar ()

c) İlkokul mezunu ()

d) Ortaokul mezunu ()

e) Lise mezunu ()

f) Üniversite mezunu ()

4. Babanızın mesleği nedir?

a) İşçi ()

b) Çiftçi ()

c) Memur ()

d) Esnaf ()

e) Lütfen belirtiniz:.....

5. Annenizin mesleği nedir?

Ek F: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Sevgili öğrenciler;

Bu ölçek, öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve davranışlarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda verilen 25 maddeyi dikkatlice okuyup, her maddede belirtilen davranışı gösterme sıklığınızı o maddenin karşısında yer alna kutucuğa çarpı (X) işareti koyarak gösteriniz. Maddelerin tamamıyla ilgili duygu ve düşüncelerinizi, doğru bir şekilde belirtmeniz yapacağımız araştırma açısından büyük önem taşımaktadır. Araştırmaya katılımınızdan dolayı hepimize teşekkür ederim.

Harun KESKİN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

	Madde	Hiç katılım yorum	Katılım yorum	Kararsızım	Katılı yorum	Tamamen katılım yorum
1	Okumanın hayatımda önemli bir yeri vardır.					
2	Okumanın hayal gücümü geliştirdiğine inanıyorum.					
3	Kitaplarım benim en değerli eşyalarımıdır.					
4	Doğum günümde aldığım hediyeler içinde beni en çok kitaplar mutlu eder.					
5	Okumanın hemen her yaştaki insan için gerekli olduğunu düşünüyorum.					
6	Okumanın insanları etkilemede önemli olduğunu düşünüyorum.					
7	Çevremde olanları yorumlamada okumanın faydası olduğunu düşünüyorum.					
8	Kitaplar bilgisayarlar kadar ilgimi çekmiyor.					
9	Kitaplar gerçekten benim arkadaşlarım gibidir.					
10	Okumanın insanları olumlu yönde değiştirebileceğine inanıyorum.					
11	Harçlıklarımın bir kısmını kitap almak için ayırıyorum.					
12	Bir insana verilebilecek en değerli hediye kitaptır.					

13	Oyun oynamayı kitap okumaktan daha çok seviyorum.					
14	Her gün düzenli bir şekilde okumak istiyorum.					
15	Üzüntü ve sıkıntılarımdan bir şeyler okuyarak uzaklaşabiliyorum.					
16	Boş vakitlerde sevdiğim kitapları okumaktan zevk alıyorum.					
17	Evde dinlenirken bir şeyler okumak beni rahatlatıyor.					
18	Tatilde sıkılırsam yapmayı düşüneceğim ilk şey kitap okumaktır.					
19	Öğretmenlerimin okuduklarımız hakkında bana soru sormasından hoşlanmıyorum.					
20	Ödevlerim için bir şeyler (kitap, dergi, ansiklopedi vb) okurken çok sıkılıyorum.					
21	Ders kitaplarını okumak benim için bir eziyettir.					
22	Okul dışında kitap okumaktan nefret ediyorum.					
23	Uyumadan önce kitap okumaktan çok hoşlanıyorum.					
24	Yeni bilgiler edinmek için öğretmenlerimin önerdiği kitapları okuyorum.					
25	Boş zamanlarda kitap okumak eğlencelidir.					

Ek G: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği**Kullanma İzin Yazışması**

harun keskin <harunk45@gmail.com>

22 Mart

Alıcı: uyary

Sayın Hocam selamlar.
Hocam Türkçe eğitimi doktora öğrencisiyim.
Çalışmamda geliştirmiş olduğunuz ilköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğini izniniz olursa kullanmak istiyorum.

Harun Keskin

YUSUF UYAR <uyary@gazi.edu.tr>

23 Mart

Alıcı: bana

Merhaba Harun Bey,
Ölçeği kullanmanızdan memnuniyet duyacağımızı belirtir, çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Yusuf UYAR
Gazi Üniversitesi
Türkçe Eğitimi Bölümü

Gazi University
Department of Turkish Language Education

----- Orijinal Mesaj -----

Kimden: "harun keskin" <harunk45@gmail.com>

Kime: uyary@gazi.edu.tr

Gönderilenler: 23 Mart Pazartesi 2015 21:50:03

Konu: Tutum ölçeği kullanımı

Ek H: Ön ve Son Testte Kullanılan Öyküleyici Okuma Metinleri

Metin 1

Sobacı

Biz Ankara'nın dış mahallelerinden birinde yaşıyorduk. Evimiz diğer evler gibi iki katlıydı. Biz ikinci katın kiracısıydık. Alt kat uzun zamandır boş olduğu için annem bahçeyle de ilgileniyordu. Ön bahçeye ektiği çiçekler kısa zamanda boy atmış, çevreyi çok güzelleştirmişti.

Bir gün babam kötü bir haber getirdi eve. Ev sahibimiz alt katı ev olarak kiraya veremeyince dükkân yapmaya karar vermiş. Dükkân kiralari daha yüksek olduğu için daha çok para kazanmayı istiyormuş. Annem hepimizden daha çok üzüldü bu habere. Aslında ben o kadar üzülmemiştim, anneme belli etmeden sevinmişim bile, yaşantımızda bir değişiklik olacaktı. Ne türlü olursa olsun yenilik hoşuma giderdi benim.

Bir sabah dışarıdan gelen gürültülerle uyandım. Hemen balkona koştum ne olduğunu öğrenmek için. İki adam ellerinde kocaman balyozlarla bahçemizin ön duvarını yıkıyorlardı. Bir an evimizi de mi yıkacaklar diye kaygıya kapılıp anneme haber verdim.

— Anne! Anne! Duvarımızı yıkıyorlar!

Annem de mutfak penceresinden izliyormuş olan biteni. Hâlimden bu işe sinirlendiği belliydi. Beni kollarıyla sararak dışarıdaki yıkımı izlemeyi sürdürdü.

— Bunu neden yapıyorlar anne?

— Dükkân yapılacağını söyledi ya baban.

— Olsun, bahçe kapısından girip çıkabilir insanlar.

— Öyle yapmayacaklar demek ki...

Ev sahibimiz, elini arkasına kavuşturmuş, keyifle olup biteni izliyordu. Balyoz her inişinde duvardan bir parçayı savuruyordu. Tuğlalar sağa sola saçılmış, duvarın bitişiğine annemin özene bezene diktiği kasımpatılar toza bulanmış, bir bölümü molozların altında

kalmıştı. Annem dayanamayıp ev sahibine çattı:

— Süleyman Bey, duvarın yıkılacağını önceden haber verseydiniz, çiçekleri söker, yan tarafa dikerdik.

Süleyman amcanın umurunda mıydı kasımpatılar, güller, aslanağızları? O şimdiden aşağıya yaptıracağı evden bozma dükkânı kaç kiralayacağını hesaplıyor gibiydi.

— Aman Nevin Hanım, otları çöple uğraşacak zamanım yok benim. Bu işleri bir önce bitirmem gerek.

Annem, hiçbir şey söylemeden pencereyi kapatıp çekildi. Annemin kırgın sesi benim de içimi burkmuştu. Süleyman amcanın ot çöp dediği çiçekler için annemin ne kadar uğraştığını, her gün mutfak penceresinden gururlanarak onlara baktığını biliyordum. Benim de emeğim vardı o çiçeklerde; çünkü sulama işini annem sık sık bana verirdi.

Annem, balyoz seslerini duymamak için pencereleri, balkon kapısını kapadı ama yine de geliyordu sesleri içeriye. Bunun üzerine televizyonu açtı annem. Şanssızlık, hiç sevmediği bir şarkıcı belirdi ekranda. Yine de televizyonun sesini sonuna kadar açtı annem. Balyoz sesini bastırmaya çalışıyordu.

Yıkım işi o kadar hızlı olmuştu ki bir saat sonra bir buçuk metre boyundaki duvarın yerinde yalnızca molozlar kalmıştı. Artık arkadaşlarımla üzerinde oturup ayağımı sallaya sallaya konuşup gülüşeceğimiz bir duvarımız yoktu.

Kendimi tehlikelere karşı korumasız kalmış, sokağa bırakılmış bir kedi yavrusu gibi duyumsadım. İki adam, Süleyman amcanın sevimsiz sesiyle aralıksız çalışıyordu. Yerdeki molozları da kaldırıp sokağın kıyısına yığdılar. Yoldan geçenler duvarın yıkıldığını görünce durup şaşkınlıkla ne olduğunu anlamaya çalışıyorlardı. Süleyman amca kendisine sorular soran bu insanlara üstünkörü kısa cevaplar verip gözünü işçilerden ayırmadan komutlar vermeye devam ediyordu. Biraz sonra balyoz sesleri alt kattan gelmeye başladı. Aşağıdaki boş küçük dairenin ön duvarını yıkmaya başlamışlardı. Annem televizyonu kapatıp sanki bütün bunların

sorumlusu benmişim gibi kızgınlıkla seslendi:

— Deniz, bütün gün bu gürültüyü dinleyemem. Çabuk giyin, teyzelere gidelim.

Teyzem üç sokak ötede oturuyordu. Sevinerek üzerimdeki giysileri değiştirdim. Teyzemi çok severdim, o da beni severdi. Ne yapıp edip yarım saat içinde kek hazırlamayı biliyordu.

Üzümlü kakaolu bir kek hayaliyle teyzemin evine çabucak gelmiştik. Ama boş bir hayalmiş bu, teyzem evde değildi, üst üste zile bastık, annem de ben de geri dönmek istemiyorduk. Teyzemin komşusunun zilini çaldık, belki nereye gittiğini biliyordur diye. Komşusu bilmiyormuş ama bizi evine davet etti. Annem de gürültülü evimize dönmek istemediği için hiç nazlanmadan çağırımı kabul etti.

Orada oturduğumuz süre içinde sıkıldıkça sıkıldım. Annem durmadan ev sahibinden yakındı. Bahçesiz yaşamaya alışmanın zorluğundan, özene bezene ektiği çiçeklerin ezildiğinden, nane ve maydanozların güneş görmeyen arka bahçede yetişmeyeceğinden söz etti. Bütün bunlara ben de üzülüyordum ama bana kalırsa annem biraz da abartıyordu. Oturacak bir duvar bulamayacaktım artık evimizin önünde ama evimizin altına ne dükkânı açılacağını şimdiden merak ediyordum. Kim bilir belki de oyuncakçı dükkânı açılırdı, belki de İnternet kafe... Anneme sorduğumda azarlayarak susturdu beni.

— Kafe mafe istemem. Bir yığın gürültücü genç girip çıkacak, rahatça balkonda oturamayacağız. Teyzemin komşusu da üstüne gidiyordu annemin:

— Nevin Hanımcığım, umarım kahve yapmazlar orayı.

O zaman vay hâline! Bir sürü işsiz güçsüz adam doluşur. Tavla, okey sesinden başını alamazsın. Annem neredeyse ağlayacak! Dizlerine vura vura Süleyman amcaya lanetler okuyor. Ona yaklaşıp usulca kulağına fısıldadım:

— Anne gidelim artık. Yarına hazırlamam gereken ödevlerim var.

İster istemez kalktı annem. Sanki evimizin yeni hâlini görmek istemezmiş gibi bir

tavri vardı. Teyzemin komşusuyla vedalaşıp sokağa çıktık. Eve yaklaştıkça sanki duvarımızı yine orada bulacakmışım gibi bir olağanüstülük bekliyordum. Sokağımızın başına geldiğimizde hayal kurmuş olduğumu anladım. Duvar yine yoktu! Üstelik ön bahçeyi tamamen betonla kaplamışlardı. Daha kurumamış olan betonda bir kedinin ayak izleri vardı. İzler çok hoşuma gitti. Anneme gösterdim.

— Anne ben de bir köşeye adımlı yazayım mı?

Annem kasımpatıların, güllerin, aslanağızlarının köklerini kalın bir tabakayla örten harca öfkeyle bakıyordu:

— İşin gücün oyun çıkartmak. Oturup derdimize yanacağına...

Yazamadım. Evimize çıktık. Daha sonra ekmek alma bahanesiyle dışarı fırladım. Bu kez betonda bir serçenin de ayak izlerini görünce dayanamadım. Sökülüp atılmış kasımpatı dallarının birini kullanarak daha kurumamış betonun bir köşesine adımlı büyük harflerle yazdım:

DENİZ

Sonraki günlerde Süleyman amca çok çabuk bitirdi işleri. Dükkâna taktırdığı cama koca bir kâğıt yapıştırdı. Üstelik o kadar aceleyle getirmişti ki iki sözcük de yanlış yazılmıştı:

SATLIK TÜKKAN

Bu kâğıt bir ay boyunca orada kaldı. Arkadaşlarımla bakıp eğleniyordum bu yanlış yazılmış ilana. Dükkânın camına pastel boyalarımızla tebeşirle doğrusunu yazıyorduk ama Süleyman amca o yazıları görmüyor muydu, kendi bildiğinden şaşmıyor muydu bilmiyorum, SATLIK TÜKKAN kâğıdını düzeltmedi.

Arada sırada babamdan duyuyordum. Yüksek bir fiyat istediği için dükkâna alıcı bulamıyormuş. Seviniyor, “Oh olsun!” diyordum.

Annem de:

— Umarım kimse almaz da orası öylece kalır, diyerek umutlanıyordu.

Bu umut gerçekleşmedi. Süleyman amca dükkânı satamayınca kiralamaya karar

vermiş ve hemen bir kiracı bulmuş.

Bir cumartesi sabahı evimizin önünde arkası saclarla, tenekelerle, sobalarla, soba borularıyla dolu bir kamyonet durdu. Şoförün yanında saçları iyice aklaşmış sakallı bir adam vardı. İki birlikte kamyonetin arkasındaki yükleri evin önüne indirmeye başladılar.

Mutfakta kahvaltı hazırlayan anneme haberi yetiştirdim:

— Anne anne! Aşağıya sobacı açılacak galiba! Gel de bak!

Annem ellerini önlüğüne silip “Sobacı mı? Allah Allah!” diye mırıldanarak balkona çıktı.

Saçı sakalı ağarmış olan adam, yaşlı olmasına karşın canlı ve dinç görünüyor, kamyonetin yükünü bir an önce bitirmeye çalışıyordu. Annem derin bir soluk aldı:

— Neyse ki kahve yapmayacaklar, buna da şükür, diyerek mutfağa döndü.

Sobacı, o gün öğleye kadar dükkânı yerleştirmekle uğraştı. Ben bazen balkondan bazen de aşağıya inip onu izledim. Yüzü pek gülmediği için yanına gidip konuşmaya cesaret edemedim. Daha sonraki günler ödevden sıkılıp yorulduğum zamanlarda da onu izliyordum. Sabahları erkenden açıyordu dükkânı. Ben okula gitmek için evden çıktığımda o çoktan işinin başında oluyordu. Bir gün cesaretimi toplayıp Sobacı’ya “Günaydın.” dedim. Başıyla aldı selamımı, sonra yine işine döndü. Anlaşılan konuşmayı pek sevmiyordu. Belki de işini çok seviyor, dikkatini yalnızca ona veriyordu.

Sıcak havalarda işlerini dükkânın önünde yapardı. Büyük sac parçalarını çıkartır, demir cetvelle çizer, teneke makasıyla keserdi. Sonra elle çevrilen demir silindirlerin arasına kesilmiş sacı sokar, sac kıvrılıp boru biçiminde çıkardı. Bu boruların uçlarını kıvrıp iç içe geçirir, çekiçle döver, lehimlerdi. Yalnızca soba yapmıyordu; mangal, kova gibi şeyler de yaptığını görüyordum. Ona eski sobalarını tamir için getirenler de oluyordu. Sobaların kırılmış tuğlalarını değiştirir sıvar, kuruması için dükkânın önüne koyardı.

Bir akşam yemekte babam keyifle keyifli gülerek:

— Sevineceğiniz bir haberim var. Yakında Sobacı bizim alt kattan gitmek zorunda; çünkü mahallemize doğal gaz geliyor, dedi.

Annem sevinçle karşıladı bu haberi.

— Desene! Artık sobayla, kömürle, külle uğraşmayacağım!

— Ya Sobacı amca? O nereye gidecek, dedim. Annem de Sobacı'yı hatırlayınca üzüldü:

— İyi adamdı. Sesi soluğu çıkmaz hep işiyle uğraşır. Şimdi kim bilir kim gelecek onun yerine?

Bana yakınlık göstermemiş olsa da seviyordum Sobacı'yı. Okuduğum bazı çocuk romanlarındaki yaşlı, aksi, taş kalpli görünen ama aslında içten içe altın bir kalp taşıyan insanlara benzetirdim onu.

Aradan birkaç hafta geçti. Babamın dediği gibi geliyordu olaylar. Bir sabah evimin önünde kırmızı kasalı bir kamyonetin durduğunu gördüm. Adını bile öğrenemediğim hep “Sobacı amca” dediğim yaşlı adam dükkâna nasıl sessiz sedasız ve çabucak yerleştiyse araç gereçlerini aynı hızla kamyonete taşımaya başladı. Ben de apar topar merdivenlerden inip yanına gittim. Yardım etmek istiyordum. Ufak tefek birkaç boru yerleştirdim kamyonete. Yine yüzüme bakmıyordu.

Dükkânda hiçbir şey kalmamıştı. Kamyonete yürüyordu Sobacı. Ona bir şey söylemeliydim. Ya da o bana ayrılırken söylenen türden bir iki söz söylemeliydi. Böyle çekip gidemezdi!

Onun bir şey söylemeyeceğini anlayınca ben bütün cesaretimi topladım.

— Keşke doğal gaz gelmeseydi amca...

Sobacı durdu, bana döndü, yüzüme baktı. Gülümsüyor gibiydi.

— Keşke çocuk, keşke gelmeseydi!

Dinç adımlarla kamyonete yürüdü ve şoförün yanındaki koltuğa oturdu. Sac ve

teneke yüklü kamyonet uzaklaşırken el salladım arkasından. Pencerenin yanındaki aynadan benim el sallayışımı gördü sanırım. O da nasırlı, yara izleriyle dolu kolunu hafifçe çıkardı kamyonetin camından. Rüzgârda sallanan iri bir çınar yaprağı gibiydi elleri.

Sobacı amcanın boşalttığı dükkâna bir daha onun gibisi gelmedi. Ben onun sessizliğini ve çalışkanlığını hiç unutmadım.

Miyâse SERTBARUT



Metin 2

Okumak İstiyorum

Gülizar, Salihli'nin Akören köyünde yaşayan bir ailenin ilk çocuğuydu. Beşkardeşi vardı. Onlar büyürken annesine hep yardım etmişti. Hele yaşı biraz daha büyüyünce annesinin âdeta sağ kolu olmuştu. Hayvanların bakımında, tarlada, çamaşırda, kardeşlerinin ihtiyaçlarında annesi hep Gülizar'dan yardım istiyordu.

Gülizar ilkokula başladığı günlerde biraz kaygılı, bundan dolayı da çekingendi. Acaba öğretmeni nasıl bir insandı, kendisini sever miydi? Verilecek ödevleri yapabilecek, okuyup yazabilecek miydi? Yavaş yavaş ilk günlerdeki kaygısı azaldı. Çünkü Selma Öğretmen'i çok sevecen ve ilgili bir öğretmendi. Sınıfında beş kız, on bir erkek öğrencisi vardı. Hepsini de kendi çocukları gibi seviyordu. Her gün onlara yeni bir şeyler öğretmek için çırpınıp duruyordu.

Gülizar, kendilerini yetiştirip başarılı insanlar olmaları için çabalayan öğretmenine gün geçtikçe daha çok alıştı. Okumaya başladığı gün, dün gibi aklıdaydı. Hele sınıfta ilk okuyan kişinin kendisi olup da öğretmenin onu bir kitapla ödüllendiğini hiç unutmuyordu. Birdenbire okumaya başlamıştı. Aylarca uğraşmanın sonucunda bir gün öğretmenin masasında duran ve merakla kapağına baktığı kitabın ismini okuyuverince hem öğretmeni hem de kendisi şaşırılmıştı. Önce sessiz, sonra yüksek sesle bir daha, bir daha okumuştur. Ne kadar mutlu olmuştu! Arkası gelmiş. Gülizar büyük bir iştahla öğretmenin kendisine verdiği kitapları okumuş, resimlerine bakmış, kendisini onların içinde kaybedivermişti. Okuduğu her kitap onun için keşfedilecek yeni bir dünyaydı. Evde annesinin yapmasını istediği işleri bir an önce bitirip okumak istiyordu. Buna her zaman fırsat bulamıyordu ama yine de mutluydu. Çünkü okumayı öğrenmiş, dahası büyüyünce ne olacağına bile karar vermişti. Öğretmen olacaktı, tıpkı Selma Öğretmen'i gibi, sevgi dol...

Yıllar geçmiş, Gülizar içindeki bu istekle sekizinci sınıfa gelmişti. Selma Öğretmen'i sayesinde öğrendiklerini, altıncı ve yedinci sınıfta tanıdığı öğretmenleriyle daha da

geliştirmişti. Artık köyündeki okula değil, kasabadakine gidiyordu. Babası buna çok gönüllü olmamıştı. Çünkü altıncı sınıftan sekizinci sınıfa kadar okuyacak çocuklar bir minibüsle kasabadaki okula götürülüyor, dersler bitince tekrar minibüsle geri getiriliyordu. Bu kadar zahmete değer miydi? Değerdi, Gülizar bütün zorlukları yenmeyi kafasına koymuştu. Havalar soğuyup da kar yağdığında gidiş gelişler daha da zorlaşıyordu. Olsun, Gülizar her şeyi razıydı. İçindeki öğrenme ve kendisini geliştirme isteği, önündeki bütün engelleri aşmasını sağlıyordu. Özellikle, artık başka yere tayin olmuş olan Selma Öğretmen'inden gelen mektuplar, onun kararını daha da pekiştiriyordu. Öğretmen olma isteğinden diğer öğretmenlerine de söz etmişti. Onlar da Gülizar'ı destekliyor, sekizinci sınıfın sonuna doğru gireceği yatılı okul sınavlarına hazırlanması için ellerinden gelen yardımı yapıyorlardı. Gülizar, öğretmenlerinin verdiği çeşitli soruları fırsat buldukça çözüyor, takıldığı yerlerde onlardan yardım istiyordu. Öğretmenleri ondan çok ümitliydi. Gülizar, liseye gideceğini düşündükçe çok heyecanlanıyordu. Bu konuda babasıyla her konuşmak istediğinde onun lafı değiştiriyor olması ilk zamanlar dikkatini çekmemişti. Zamanla içine bir kurt düştü. “Yoksa babam beni liseye göndermeyecek mi?” diye düşünmeye başladı. Nihayet bir gün babasına parasız yatılı okulların sınavına girmek istediğini, öğretmenlerinin kendisinden çok ümitli olduğunu, sınavın haftaya, şehirdeki bir okulda yapılacağını söyledi. Hasan emmi durdu, düşündü ve ses etmedi. Gülizar tedirgin olmuştu, acaba babası kendisini sınava götürmeyecek miydi? Durumu annesine anlattı, annesi, babasıyla konuşacağını söyleyince biraz olsun içi rahatladı. Hafta sonu yaklaşıyordu, Gülizar yerinde duramıyordu. Öğretmenleri ona heyecanlanmamasını ve dikkat etmesi gereken noktaları son olarak hatırlatıyorlardı. Cuma günü akşamüstü babası “Sabah çok erken kalkacağız Gülizar, gecedен hazırlıklarını yap.” deyince Gülizar çok sevindi. O gece erkenden yattı. Sabah, babasıyla birlikte şehre gidip sınava girdi. Sınavı oldukça iyi geçmişti, köye döner dönmez Selma Öğretmen'ine durumunu anlatan bir mektup yazdı.

Aradan geçen bir zaman sonra sınav sonucu geldi. Gülizar kazanmıştı, amacına ulaşmasına çok az kalmıştı. O yaz yine tarlada çalıştı. Okul kitaplığından Türkçe öğretmeni vasıtasıyla ödünç aldığı kitapları uykusundan zaman ayırarak okudu. Artık babası ile daha kesin konuşmanın zamanı gelmişti; ileriye dönük düşüncelerini ona anlattı. Babası yine ilgi göstermeden dinledi ama bu defa niyetini söyledi: “Ben okula devam etmeni değil, bize işlerimizde yardım etmeni istiyorum. Ayrıca benim seni okutacak kadar param yok.” Bu cümleleri duyunca Gülizar durdu, bir an ne yapması gerektiğini bilemedi. Babası o kadar kesin konuşmuştu ki onu kararından döndürmenin zorluğunu biliyordu. Ağlayıp sızlamanın fayda vermeyeceğini de... Hiçbir şey söylemedi. Gözleri doldu, eli ayağı buz kesti. Demek öğretmen olamayacak, bildiklerini başkalarına öğretemeyecekti. İçinde biriken acıyı kâğıtlara döktü; yazdı, yazdı, yazdı... Kime mi? Öğretmeni Selma’ya. Cevap gelmekte gecikmedi. Öğretmeni, babasıyla görüşmek için bir hafta sonra köylerine geleceğini yazmıştı. Gülizar’ın içine bir umut doğdu. İçin için sevinirken bir yandan da tedirgindi. Ya babası yine “hayır” derse?

Gülizar, öğretmen olma isteğini bilen annesine Selma Öğretmen’inin geleceğini müjdeledi. Annesi kızının daha yüksek okullara gitmesini, meslek sahibi olmasını bütün kalbiyle istiyordu. O hafta ne kadar zor geçti. Selma Öğretmen geldi ve Gülizarlara misafir oldu. Her fırsatta Gülizar’ın babası Hasan emmiyi ikna etmek için var gücüyle öğretmen olmak için nasıl uğraştığından, eğitimin gerekliliğinden; okuyan kızların ailelerine, çocuklarına ve vatanlarına ne kadar faydalı olduklarından söz etti. Ayrıca yatılı okullarda çocukların masraflarının devlet tarafından karşılandığını da anlattı. Hasan emmi ilk günlerde Selma Öğretmen’in sözlerine karşı koydu, direndi, dinlemek istemedi. Ama Selma Öğretmen, “Haydi Kızlar Okula!” kampanyasında elde edilen başarı haberlerini gösteriyordu; o kadar içten ve güzel örnekler veriyordu ki Hasan emmi dayanamadı. Daha önce kızının gözlerindeki okuma, öğrenme isteğini ve merak ateşini göremediğini fark etti. Gülizar’ın yüzündeki

umutsuzluğu gördü. Direnci kırıldı, kararını verdi.

Ertesi sabah Hasan emmi erkenden tarlaya giderken Gülizar'ı da yanına aldı. Kızın yüreği pır pır ediyordu, babasının kendisine kararını bildireceğini sezmişti. Öğleye kadar babasına yardım ederken aklı yaptığı işte değildi. Nihayet öğle yemeğini yerlerken babası kararını kızına açıkladı: “Kazandığın Manisa Anadolu Öğretmen Lisesine gidebilirsin.” Gülizar kulaklarına inanamadı. Ayakları yerden kesildi, birden koşmaya başladı. Yemeği, babasını unutmuştu. Bu güzel haberi annesine ve öğretmenine ulaştırmalıydı. Yarım saatlik yolu nasıl geldiğini bilemedi, uçtu sanki. Eve yaklaşırken “Anaaa, anaaa!.. Öğretmeniiiiim, öğretmeniiiiim!..” diye avaz avaz bağırdı. Sesini duyan annesi ve Selma Öğretmen'i telaşla kapıya çıktılar, Gülizar'ın yüzünden mutlu haberi getirdiğini anladılar. Bu kararlı ve azimli kızı bağırmasına basıp gözlerinden sessizce akan mutluluk yaşlarını belli etmeden silmeye çalıştılar.

Ayşegül Celepoğlu

Ek I: Ön ve Son Testte Kullanılan Bilgilendirici Okuma Metinleri

Metin 1

Millî Kültürün Önemi

Kültür, insan topluluklarının yaşama biçiminin göstergesidir. İnsan tarafından üretilen her şey kültürün kapsamına girer: dil, tarih, inançlar, hukuk, sanat, ekonomi, mimari, folklor vb. İnsan toplulukları ortak bir kültür yoluyla birbirlerine bağlandıklarında milleti oluştururlar. Milletin bireylerini birbirine bağlayan kültür unsurları, millî kültür olarak adlandırılır. Millî kültür, bir milletin tüm bireylerinin benimsediği değerlerin bütünüdür; doğal süreçte kendiliğinden oluşur.

Atatürk laik, demokratik cumhuriyeti kurarken temelin kültür olduğunu ısrarla belirtmiş ve şöyle demiştir : “Millet, aynı kültürden insanların oluşturduğu toplumdur.” Onun bu sözüne de dayanarak millî kültürün bir milleti ayakta tutan en önemli unsur olduğunu söylemek yanlış olmaz. O, millî kültürü cumhuriyetimizin temeli olarak kabul ederken bunun geliştirilmesi, korunması ve aktarılması çalışmalarını daima ön planda tutmuş; dilin, tarihin ve eğitim sisteminin üzerinde özellikle durmuştur.

Dil, anlamının ve anlatmanın en etkili aracıdır. Birbirini anlamayan bireylerin ortak amaçlara ulaşmak için birlik olması düşünülemez. Bunun için Atatürk, Türk Harflerinin Kabul ve Uygulama Yasası 1928 yılında kabul edilirken “Güzel dilimizi ifade etmek için yeni Türk harflerini kabul ediyoruz. Bizim güzel, uyumlu, zengin dilimiz, yeni Türk harfleriyle kendini gösterecektir.” demiştir. Yeni harflerin uygulanabilmesinin yıllar süreceğini söyleyenlere karşı çıkan Atatürk, bu konuda da kişisel çaba göstermiş böylece yeni Türk alfabesi bir seneden kısa bir sürede, 1 Ocak 1929 tarihinde yürürlüğe girmiştir.

“Türk dili, dillerin en zenginlerindedir yeter ki bu dil şuurla işlensin.” cümlesi Atatürk’ün dil çalışmalarının özünü oluşturur. 1932’de Türk dilinde çalışmalar yapmak

üzere Türk Dili Tetkik Cemiyeti adıyla kurulan teşkilat, daha sonra Türk Dil Kurumu adı altında çalışmalarını sürdürür.

Yeni alfabe sistemi ve Türk dili alanında yapılan araştırma ve çabalar birkaç yıl içinde giderek yoğunlaşmıştır. Atatürk'ün başkanlığında kurulan okullarda yeni alfabe öğretilmeye başlanmış, böylece kısa sürede okuryazar sayısında artış görülmüştür. Bu suretle yazı dili ile konuşma dili arasındaki kopukluk giderilmiş ve aydınlar ile halk arasındaki iletişim artmıştır. Böylece Türk dili hak ettiği saygın konuma ulaşmıştır.

Dil gibi tarih de millî kültürü oluşturan en önemli unsurlardandır. Tarihimizde yaşananları bilmek bizi yaşayacağımız günlere hazırladığı gibi millet olarak bir arada olmayı da sağlar. Tarihimiz ile ilgili araştırmalar neredeyse Türk dili araştırmalarıyla aynı zamanlarda olmuştur. Türk Tarih Kurumu, Türk tarihini araştırmak amacıyla yine Atatürk'ün isteğiyle 1931'de kurulmuştur. Türk tarihinin bilinmesi, öğretilmesi ve tanıtılması isteğinde bulunan Atatürk, konuya verdiği önemi şöyle belirtir:

“Kültür işlerimiz üzerine, ulusça gönüllerimizin titrediğini bilirsiniz. Bu işlerin başında da Türk tarihini doğru temeller üzerinde kurmak; öz Türk diline, değeri olan genişliği vermek için candan çalışılmakta olduğunu söylemeliyim.” (Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, Cilt I, s. 377)

“Türk Tarih ve Dil Kurumlarının çalışmaları takdire layık kıymet ve mahiyet arz etmektedir. Tarih tezimizi reddedilemez delil ve belgelerle ilim dünyasına tanıtan Tarih Kurumu, memleketin çeşitli yerlerinde yeniden kazılar yaptırmış ve milletler arası toplantılara başarıyla katılarak yaptığı tebliğlerle yabancı uzmanların ilgi ve takdirlerini kazanmıştır.” (Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, Cilt I, s. 411)

Eğitim, insanın ideallerini, ilkelerini ve yaşama bakışını belirler. Verilen iyi bir eğitimle insanlar aynı ortak amaçta birleşirler. Atatürk, bu konu üzerinde de titizlikle durmuş, eğitimin kùltürün oluşumundaki önemini millî birlik ve beraberlik açasından ele alırken şunları ifade etmiştir:

“Yetiřecek çocuklarımıza ve gençlerimize, görecekleri öğrenimin sınırları ne olursa olsun, ilk önce ve her şeyden önce Türkiye'nin bağımsızlığına, kendi benliğine, millî geleneklerine dűřman olan bütün unsurlarla mücadele etmek gerektiği öğretilmelidir. Dünyada uluslararası duruma göre böyle bir mücadelenin gerektirdiği manevi unsurlara sahip olmayan kişiler ve bu nitelikte kişilerden oluşan toplumlara hayat ve bağımsızlık yoktur. Çocuklarımızı aynı eğitim derecesinden geçirerek yetiştireceğiz. Kesinlikle bilmeliyiz ki iki parça hâlinde yaşayan milletler zayıftır, hastadır. Çocuklarımıza vereceğimiz öğrenim sınırı ne olursa olsun onlara esas olarak şunları öğreteceğiz: “Milletine, Türkiye Devleti'ne, TBMM'ye dűřman olanlarla mücadele. Bu mücadelenin sebep ve vasıtaları ile donatılmayan millet için yaşama hakkı yoktur.” (Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, Cilt II, 1952, Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Yayınları)

Millî birlik ve beraberliğin önemini konuşmalarında sürekli belirtmiş olan önderimiz, ortak bir kùltüre sahip olmak gerektiğini de devamlı vurgulamıştır. Bunun için dilin, tarihin ve eğitimin üzerinde ısrarla durmuş, çalışmalarını bu yönde yoğunlaştırmıştır.

Millî kùltürümüzü oluşturan diğer unsurlarımızdan türküler, halk oyunları, bayramlar, masallar, ninniler, halk hikâyeleri, bilmeceler vb. de birlik ve beraberliğimizin sağlam temeller üzerine oturmasını sağlar. Söylediğimiz türküler bizim insanımızın yaşadıklarını dile getirir ve toplumun ortak ürünüdür. Halk oyunları da öyle; oynadığımız Artvin, Konya, Bitlis, Van,

Manisa, Çanakkale halk oyunlarının hepsi bizim kültürümüzü yansıtır, bize aittir. Başka ülkelerde göremezsiniz çünkü o ülkelerin de kendi türküleri, kendi halk oyunları vardır. Onlar da onların ortak malıdır. “Yemen Türküsü”nü veya “Çanakkale Türküsü”nü dinlediğimizde hemen hepimiz aynı hislerle dolarız çünkü tarihimizde yaşadıklarımızı biliriz, aynı dili konuşuruz. “Çayda Çıra”yı sizin oynadığınız gibi anneleriniz, babalarınız da öğrencilik yıllarında oynamıştır. Anneniz o yıllara ait fotoğraflarını size gösterdiğinde kıyafetlerinizin aynı olduğunu görürsünüz. Burada da ortak dili yakalarız. Aynı durum bilmecelerimiz, manilerimiz, ninnilerimiz, masallarımız için de geçerlidir. Kuşaktan kuşağa aktarılır durur ve bizi biz yapar.

Sahip olduğumuz bu millî değerlerin kıymetini bilmemiz millî bilincin gerçekleşmesi ile olur. Bu bilincin kazanılması da eğitimle mümkündür. Millî kültür bilincine sahip gençler vatana, millete, devlete ve tüm insanlığa yararlı hâle gelirler.

İrem TÜRKYILMAZ

Metin 2

Âşık Veysel

Veysel, Sivas'ın Şarkışla kazasının Sivralan köyünde, 1894 yılında doğdu. Yedi yaşında tutulduğu çiçek hastalığından sonra iki gözü de görmez oldu. 6+5 vezninde yazdığı "Mektup" isimli şiirinde hiç görmediği köyünün dağlarını, yüzünü tanımadığı sevgilisini ne güzel anlatıyor. İlahi adaletin lütfu. Görme duygusunu alınca ona öyle bir his, öyle bir deyiş veriyor ki... Bu defa tamamıyla kendi âleminde kalan Veysel, sanki kendi cennetini buluyor. İşte böylece "Âşık Veysel" oluyor. Kelimeleri dizi diziveriyor, sazına dokundukça içli, yanık türküler dökülüp duruyor... İşte "Mektup"tan iki kıta:

"Beserek'te lale sümbül yürüdü
Gül dede'yi çayır çimen bürüdü
Karataş'ta kar kalmadı eridi
Akar gözüm yaşı sel deyi yazmış

Eğlenme gurbette yayla zamanı
Mevlâ'yı seversen ağlatma beni
Benek benek mektuptadır nişanı
Gözyaşım mektuptadır pul deyi yazmış"

Her âşık gibi Veysel de dertlidir. Zaten aşk olmazsa meşk, dert olmazsa şiir yavan kalmaz mı? Onun mısralarında içten gelen içli duyular ile düşünme ürünü düşünceler kalıbını bulur. Hece vezni, her halk şairi gibi onun da doğan hislerini, yayılan fikirlerini şekillendirir. Çok defa kullandığı 6+5'lik vezin, ses ahengini en iyi tempoda verdiği için mısraları bir kat daha

güzelleşir. Şekilden çok anlamı kuvvetli olan mısralarında his unsuru başta gelir. İşte bu duyuş ki insanı ağına dolar:

“Dağlar çiçek açar Veysel dert açar
Derdine düştüğüm yâr benden kaçar
Gerçek âşık olan kendinden geçer
Derdini âleme yayar iniler”

Her Anadolu çocuğu gibi Veysel de toprak sevgisini her şeyin üstünde tutar. Toprağını derdine derman diye kabul eder. En büyük teselliği onun kucağında bulur. Hayatının felsefesini şu kıta içinde ne güzel hülâsa eder:

Düşünülürse derince
Irak görünür görünce
Yol bir dakika miktarınca
Gidiyorum gündüz gece...

Garip Veysel’in en yakın arkadaşı sazdır. Onu âdeta kıskanarak sever. Yıllar yılı süren arkadaşlık elbet bir gün bitecek. Fakat derdine ortak, sesine katık olan sazı kalacak. Bu yüzden Veysel’in dostuna nasihati var:

“Ben gidersem sazım sen kal dünyada
Gizli sırlarımı aşikâr etme
Lal olsun dillerin söyleme ya da
Garip bülbül gibi ahüzar etme

Ay geçer yıl geçer, uzarsa ara

Giyin kara libas yaslan duvara

Yanından, göğsünden açılır yara

Yâr gelmezse yaraların elletme”

En vefalı sevgili toprak değil midir? Onda doğup, onda yaşayıp, onda uyumaz mıyız?

Onun için canı da cananı da vermez miyiz? Âşık Veysel diyor ki:

“Dost dost diye nicesine sarıldım

Benim sadık yârim kara topraktır

Beyhude dolandım boşa yoruldum

Benim sadık yârim kara topraktır”

Şimdi de Veysel ile konuşmaya başlayalım:

Âşığı bulduğum vakit beni Türk’e yakışan bir Anadolu evladının misafirperverliği, efendiliği, fakat âmâlara has durgunluğu ile karşılamıştı. Namımı işittiğim, o zamana kadar yüzünü görmediğim Âşık Veysel’e ilk sözüm şu oldu:

- İstanbul’a hoş geldin âşık. Sen bu şehri nasıl hayal ediyorsun?

- İstanbul herkesin sevdiği bir memleket, dedi, kalabalık bir şehir, vasıtaları bol bir şehir. İstanbul deniz kenarında. Beyoğlu bir tepe, Beyazıt da başka bir tepe sanıyorum. İstanbul iki tepe arasında.

- Denizi hisseder misin, diye sordum.

- Evet, dedi, kokusu gelir burnuma..

Hayatından, doğuşundan biraz bahsetmesini istedim:

- Ben Sivas’ın Sivralan köyünde doğmuşum, diye başladı. Anam güz vakti davar

sağmadan geliyor. Davarlar uzakta olur güzün. Anam yolda, Abdullah’ın oğlunun bostanında

beni dünyaya getiriyor. Babam Zile'ye gitmiş. Ona da yolda haber veriyorlar. Adı Ahmet idi.

Ama "Karaca" derlerdi. Namlı bir halk şairi var, bilirsiniz; o Karacaoğlan... Ben de Karaca'nın oğlu. Âşık Veysel nükteci bir adam... Yukarıdaki sözünün bıraktığı hoş tesir kaybolmadan sordum:

- Şimdi doktorlar ameliyat yapıp gözlerini açsalar ne olur? Müthiş bir şey olmaz mı? Bu soruya Veysel'in "Tabi olur." diyerek uzun uzun anlatmaya girişeceğini zannediyordum.

Hayretle dinledim:

- Hayır olmaz... Ben altmış yaşına yaklaştım, bu kadar yaşadım. Âmâlîğim ile tanındım. Gözüm açık olsaydı bir çiftçi olup ot gibi yetişecektim, ot gibi kuruyacaktım. Şimdi artık dünyayı görünce birkaç senelik hayat, bir şerit gibi geçecek, aldatacak beni... Benim dünyam kafamın içinde. Yetişiyor benim dünyam bana... Ben bu hayata çoktan alıştım.

- Sazı sana kim öğretti? diye sorunca da şu cevabı verdi:

-Köyümüzde Molla Hüseyin adında biri vardı. Lakabına "Vididik" derlerdi. Karacaoğlan'dan, Dertli'den Emrah'tan söylerdi. İşte ondan öğrendim. Sazı çalarken içine giresim gelirdi. Elime alırdım, edemeyince bırakırdım. Sonra tekrar alırdım. Tıngırdata tıngırdata alıştım.

Yakında tanıdığı saz şairlerinden en fazla kimi beğendiğini sorunca dedi ki:

- Kangal'ın Mamaş nahiyesinde bir Âşık Süleyman vardı. Çok güzel çalıyordu, çok hoşuma gitti.

Atatürk ağıtını ne zaman yazdığını öğrenmek istedim.

- Atatürk'ün ölümünü duyunca bana çok fazla tesir yaptı içerimi dağladı. Herkes yazar da Âşık Veysel durur mu, dedim. Gönlümden geldiği gibi döşendim. Beş, on gün içinde yazdım, besteledim. İstanbul'a gelirken Kayseri'ye uğradım. Oradan Ankara'ya gittim, çok tutuldu.

Ankara'ya ilk onuncu yıl dönümü sıralarında geldim.

Nihayet Veysel'den bir türkü söylemesini rica ettim. Küçük Veysel hemen davrandı, sazı uzattı, kendisi de âşığa katılarak söylemeğe başladılar:

“Nice güzellere bağlandım kaldım,
Ne vefa gördüm ne fayda buldum
Her türlü isteğim topraktan aldım
Benim sadık yârim kara topraktır

Karnın yardım kazmayınan belinen
Yüzün yırttım tırnağınan elinen
Yine beni karşıladı gülünen
Benim sadık yârim kara topraktır”

Cenab OZANKAN

Ek J: Ön ve Son Testte Kullanılan Şiir Okuma Metni**Atatürk**

Bir büyük savaşı

Özgürlük uğruna verilen,

Didindi, uğraştı,

Başardı Atatürk...

“Bitti, kurtulduk!” dediler,

“Biter mi?” dedi Atatürk...

“Kurduk cumhuriyeti!” dediler,

“Yeter mi?” dedi Atatürk...

Gökyüzü bu denli mavi değildi çünkü

Gürül gürül akmazdı ırmaklarımız.

Çarşaf, peçe içinde, kafes ardındaydı,

Sokağa bile yalnız çıkamazdı kadınlarımız...

Türkçeye kimse dönüp bakmazdı,

Öksüz bir çocuk gibiydi

Türkülerimiz, masallarımız.

Anlamazdı köylü okumuşun dilinden

Başka başka diller konuşurdu insanlarımız.

Yeni bir savaşa girdi,

Devrimlerle aydınlattı ülkeyi Atatürk.

Öğretmen oldu elinde tebeşir,

Okuttu Hasan'ı, Ayşe'yi Atatürk.

Kurdu Türk Dil Kurumunu

Öğretti bize Türkçeyi Atatürk.

Nasıl el ele kurtarmışsak ülkeyi,

Yabancı dillerin boyunduruğundan

Öyle çıkardık Türkçeyi.

Gülümüz güle benzedi bizim,

Dilimiz dile benzedi bizim.

Okumuşla köylünün, kadınla erkeğin

Hakkı bir, okulu bir, dili bir oldu.

Kalktı ayrıcalıklar yasa önünde,

Karanlıklar Atatürk aydınlığında boğuldu.

Bu al, bizindir

Dalgalansın artık göklerde bayrak bayrak.

Bu dil, bizimdir

Söylensin artık her yerde toprak toprak...

Şimdi bu bayrak sende çocuğum

Koru bayrağını, ülkeni, dilini...

Seni sen yapan Atatürk cumhuriyetini...

Dr. Ceren DENİZ



Ek K: Öyküleyici Metin Başarı Testi

Başarı Testi 1

Sobacı Adlı Öyküleyici Metin Başarı Testi

Sobacı Öyküleyici Metin Başarı Testi

Adı – Soyadı:

Okul- Sınıf:...../ 7 -.....

Aşağıdaki soruları okuduğunuz metne göre cevaplayınız.

- 1- Süleyman Bey evin alt katını niçin dükkan yapmak istemiş?
 - a- Mahallelinin dükkana ihtiyacı olduğunu düşündüğü için
 - b- Dükkanda ticaret yaparak zengin olmak için
 - c- Ev olarak kiracı bulamadığı için
 - d- Dükkan kiralarının ev kiralarında daha yüksek olması
- 2- Süleyman Bey niçin dükkanına günlerce alıcı bulamamıştır?
 - a- Dükkan yeterince güzel olmadığı için
 - b- Dükkan mahallenin uzak bir yerinde bulunduğu için
 - c- Dükkan olması gerekenden dar ve küçük olduğu için
 - d- Süleyman bey dükkan için yüksek bir fiyat istediği için
- 3- Nevin Hanım evinin alt katına sobacı açılacağını duyunca hangi duyguya kapılmıştır?
 - a- Çok seviniyor.
 - b- Hiçbir tepki vermiyor.
 - c- Çok üzülüyor.
 - d- Şaşırıyor.

- 4- Nevin Hanım doğal gazın gelmesine neden sevindi?
- a- Sobacının alt kattan gideceğini düşündüğünden
- b- Oğlu denizin doğal gazcı dükkanında çalışacağından
- c- Artık soba, kömür ve külle uğraşmayacağından
- d- Doğal gazın tehlikesiz olmasından
- 5- Aşağıdakilerden hangisi metinde geçen çiçek isimlerinden değildir?
- a) Kasımpatı b) Aslanağzı c) Gül d) Zambak
- 6- Metne göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?
- a) Deniz ve ailesi zengin insanların oturduğu bir semtte yaşamaktadır.
- b) Nevin hanım çok kıskanç bir kadındır.
- c) Deniz babası belediyede çalışmaktadır.
- d) Süleyman beyin birden fazla kira geliri vardı.
- 7- Aşağıdakilerden hangisi Sobacı isimli metnin kahramanlarından değildir?
- a) Deniz
- b) Süleyman Bey
- c) Nevin Hanım
- d) Davut amca
- 8- Metne göre Deniz, sobacı amcanın en çok hangi özelliğinden etkilenmiştir?
- a) Heybetli görünüşünden
- b) Soba tamirini çok iyi yapmasından
- c) Sessiz ve çalışkan olmasından
- d) Çocukları çok sevmesinden

- 9- Metne göre mahallenin işsiz güçsüz kişileri daha çok nerelerde zaman geçirmektedir?
- İnternet kafelerde
 - Kahvehanelerde
 - Çay bahçelerinde
 - Oyuncakçı dükkânında
- 10- ‘Ön bahçeye ektiği çiçekler kısa zamanda boy atmış, çevreyi çok güzelleştirmişti.’ Altı çizili söz öbeğinin cümleye kattığı anlam aşağıdakilerden hangisinde vardır?
- Baharla birlikte ağaçlar çiçeklenmişti.
 - Bu yaz birlikte tatile çıkamayacağız.
 - Sarı kızın boyu annesini geçmişti.
 - Bahçedeki naneler her yeri sarmıştı.
- 11- Metne göre Nevin Hanım’ın bahçeyle ilgilemesinin nedeni nedir?
- Nevin hanımın çiçekleri çok sevmesi
 - Denizin öğretmeninin çiçekle ilgili ödev vermesi
 - Evlerinin alt katının uzun zamandır boş olması
 - Süleyman Bey’in bahçeye bakılmasını istemesi

12- Sobacı sıcak havalarda işlerini dükkânın önünde yapardı. Büyük sac parçalarını çıkartır, demir cetvelle çizer, teneke makasıyla keserdi. Sonra elle çevrilen demir silindirlerin arasına kesilmiş sacı sokar, sac kıvrılıp boru biçiminde çıkardı. Bu boruların uçlarını kıvrıp iç içe geçirir, çekiçle döver, lehimlerdi. Yalnızca soba yapmıyordu; mangal, kova gibi şeyler de yaptığını görüyordum. Ona eski sobalarını tamir için getirenler de oluyordu. Sobaların kırılmış tuğlalarını değiştirir sıvar, kuruması için dükkânın önüne koyardı.

Metinden alınan yukarıdaki paragraftan aşağıdakilerden hangisi çıkartılamaz?

- a) Sobacı yaz kış demeden çalışırdı.
- b) Mahallede sobayla ısınan insanlar yaşamaktadır.
- c) Sobacı sadece soba tamiri yapmamaktadır.
- d) Sobacı işini severek yapmaktadır.

13- “Süleyman Bey’in ruh halini açıklamak isteseydiniz aşağıda geçen hangi deyim kullanırdınız?”

- a) Para babası
- b) Para dökmek
- c) Para canlısı
- d) Paraya para dememek

14- Bir gün babam kötü bir haber getirdi eve. Ev sahibimiz alt katı ev olarak kiraya veremeyince dükkân yapmaya karar vermiş. Dükkân kiralari daha yüksek olduğu için daha çok para kazanmayı istiyormuş. Annem hepimizden daha çok üzöldü bu habere. Aslında ben o kadar üzölmemiştım, anneme belli etmeden sevinmişim bile, yaşantımızda bir değişiklik olacaktı. Ne türlü olursa olsun yenilik hoşuma giderdi benim

Metinden alınan bu paragraftan aşağıdakilerden hangisi çıkarılamaz?

- a) Ailedeki herkes, alt katın dükkân olarak kiraya verileceğine çok üzölmüş.
- b) Ev sahipleri daha çok para kazanmak isteyen bir kişidir.
- c) O mahallede ev kiralari dükkân kiralariından daha düşüktür.
- d) Ev sahibi uzun zaman alt katı kiraya verememiştir.

15- Sobacı için aşağıdaki deyimlerden hangisinin kullanılması uygun olur?

- a) Er olan ekmeğini taştan çıkarır.
- b) Ele elin eşeğini ıslık öttürerek arar.
- c) Saman altından su yürötmek.
- d) Yolcu yolunda gerek.

Annem dayanamayıp ev sahibine çattı:

16- Metinden alınan yukarıdaki cümlede noktalı yere aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

- a) Süleyman Bey! Ev kirasını ne zaman verelim?
- b) Süleyman Bey! Ne iyi ettiniz de geldiniz.
- c) Süleyman Bey! Böyle de duvar yıkılmaz ki.
- d) Süleyman Bey! Kiracımız ne zaman gelecek?

17- Biz Ankara'nın dış mahallelerinden birinde yaşıyorduk. Evimiz diğer evler gibi iki katlıydı. Biz ikinci katın kiracısıydık. Alt kat uzun zamandır boş olduğu için annem bahçeye de ilgileniyordu. Ön bahçeye ektiği çiçekler kısa zamanda boy atmış, çevreyi çok güzelleştirmişti.

Metinden alınan yukarıdaki parçadan aşağıdakilerden hangisi çıkartılamaz?

- a) Mahallede apartman bahçeleri düzenlidir.
- b) İnsanlar bahçeleriyle ilgilenmeyi sever.
- c) Mahalleli çevre düzenlemesine önem veriyor.
- d) Mahallede kira gideri olan insanlar vardır.

18- Metinden hareketle aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- a) Deniz teyzesiyle aynı mahallede yaşamaktadır.
- b) Bu mahallede işsiz güçsüz insanlar pek sevilmez.
- c) Bu mahalledeki insanlar akrabalarıyla görüşmektedirler.
- d) Bu mahallede yaşayanlar fakir insanlardır.

19- Ev sahibi Süleyman beyle ilgili verilen bilgilerden hangisi doğrudur?

- a) Süleyman Bey mahallenin en zengin kişisidir.
- b) Süleyman Bey çok iyiliksever bir insandır.
- c) Süleyman Bey doğa dostu bir insandır.
- d) Süleyman Bey Türkçeyi doğru kullanmamaktadır.

- 20-** Aşağıdakilerden hangisinde sobacının yaptığı şeyler doğru olarak verilmiştir?
- a)** Soba, soba borusu, çöp tenekesi, mangal
 - b)** Soba borusu, kova, mangal, soba
 - c)** Mangal, kova, saksı, soba
 - d)** Soba, çöp tenekesi, saksı, kova



Başarı Testi 2

Okumak İstiyorum Adlı Öyküleyici Metin Başarı Testi

Okumak İstiyorum Öyküleyici Metin Başarı Testi

Adı – Soyadı:

Okul- Sınıf:...../ 7 -.....

Aşağıdaki soruları okuduğunuz metne göre cevaplayınız.

- 1- Metnin kahramanı Gülizar büyüdüğünde ne olmak istiyor?
 - a) Doktor
 - b) Öğretmen
 - c) Hemşire
 - d) Avukat
- 2- ‘Hele yaşı biraz daha büyüyünce annesinin âdeta sağ kolu olmuştu.’ Cümlesindeki altı çizili deyim hangi anlama gelmektedir?
 - a) Başının belası olmak
 - b) Her işinde yardımcısı olmak
 - c) En çok sevdiği çocuğu olmak
 - d) En çok konuştuğu kişi olmak
- 3- Metnin kahramanı Gülizar’ın köyü hangi şehirde bulunmaktadır?
 - a) Saruhanlı
 - b) Salihli
 - c) Selendi
 - d) Seydişehir
- 4- Aşağıdakilerden hangisi Gülizar’ın annesine yardımcı olduğu konulardan değildir?
 - a) Hayvanların bakımı
 - b) Çamaşırların yıkanması
 - c) Kardeşlerinin ihtiyaçları
 - d) Bakkal dükkânının düzenlenmesi

- 5- İlkokula başladığı ilk günlerde Gülizar kendini nasıl hissetmekteydi?
- a) Çok istekli ve sevinçli
 - b) Ürkek ve korkak
 - c) Kaygılı ve çekingen
 - d) İsteksiz ve mutsuz
- 6- Gülizar'ın öğretmeni öğrencilerine nasıl davranmaktadır?
- a) Öğrencilerine karşı anlayışlı fakat sert davranmaktadır.
 - b) Öğrencilerine anlayışsızca davranmaktadır.
 - c) Öğrencilerine karşı çok ilgisiz davranmaktadır.
 - d) Öğrencilerine karşı sevecen ve ilgili davranmaktadır.
- 7- Gülizar'ın öğretmen olmak istemesinin en önemli nedeni sizce nedir?
- a) Öğretmen olmasını babasının çok istemesi
 - b) Selma öğretmenin sevecen ve ilgili tavırları
 - c) Öğretmen mesleğinin maaşının çok olması
 - d) Öğretmen olanlara köy halkının hediye vermesi
- 8- Gülizar'ın babası, Gülizar'ın kasabadaki okula gitmesini niçin istememiştir?
- a) Kasabadaki okulların başarısız olmasından
 - b) Kasabadaki okullarda can güvenliğinin olmamasından
 - c) Kasabadaki okullara minibüsle gidip gelinmesinden
 - d) Kasabaya gidip gelecek araç olmamasından

- 9- Sizce Gülizar hangi şartlarda eğitimine devam etmiştir?
- a) Oldukça rahat bir ortamda okula devam etmiştir.
 - b) Babasının yoğun ısrarları sonucunda okula gitmiştir.
 - c) Birçok zorlukla mücadele ederek eğitimine devam etmiştir.
 - d) Annesinin karşı çıkmasına rağmen eğitimine devam etmiştir.
- 10- Sizce Gülizar'ın başarılı olmasındaki en önemli etken neydi?
- a) Babasının vereceği ödül
 - b) İçindeki öğrenme ve kendini geliştirme isteği
 - c) Köyden ve köy işlerinden kurtulma isteği
 - d) Başarılı olup zengin olma isteği
- 11- Metne göre aşağıdakilerin hangisi Gülizar'ın başarılı bir öğrenci olduğunu gösterir?
- a) Okulunu ve öğretmenini çok sevmesi
 - b) Sınıfında okumayı ilk öğrenen kişinin Gülizar olması
 - c) Annesine ev işlerinde ve tarlada yardımcı olması
 - d) Babasının fikirlerine önem vermesi
- 12- Gülizar hangi köyde yaşamaktadır?
- a) Alaca Ören
 - b) Karaköy
 - c) Ak Ören
 - d) Balıklı

- 13- Metne göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?
- a) Köydeki öğrenciler okumayı çok sevmektedir.
 - b) Hasan emmi kızların okumasını çok istemektedir.
 - c) Köyde ilk ve ortaokul öğrencileri beraber okumaktadır.
 - d) Öğrenciler okul kitaplığından yararlanmaktadırlar.
- 14- Aşağıdakilerden hangisinde metnin ana fikri verilmiştir?
- a) Öğretmen olmak güzel bir duygudur.
 - b) Köy çocukları okula gitmelidir.
 - c) Öğretmenlik insanlara faydalı meslektir.
 - d) Azimli insanlar zor şartlarda bile başarılı olabilir.
- 15- Aşağıda verilen bilgilerden hangisi metinde yer almamaktadır?
- a) Yatılı okuldaki öğrencilerin masraflarını devlet karşılamaktadır.
 - b) ‘Haydi Kızlar Okula ‘ kampanyası başarılı olmuştur.
 - c) Okuyan kızlar ailelerine ve vatanlarına faydalı olmaktadır.
 - d) Anadolu öğretmen liseleri çok güzel okullardır.
- 16- Gülizar’ın zorluklar karşısındaki tavrı ve hikayenin sonundaki durumu aşağıdaki deyimlerden hangisi ile ifade edilebilir?
- a) Ağızına bir parmak bal çalmak
 - b) Alacağına şahin vereceğine karga
 - c) Çalışan demir pas tutmaz
 - d) Azmin sonu selamet

17- Gülizar büyük bir iştahla öğretmeninin kendisine verdiği kitapları okumuş, resimlerine bakmış, kendisini onların içinde kaybedivermişti. Okuduğu her kitap onun için keşfedilecek yeni bir dünyaydı.

Yukarıdaki altı çizili söz grubuyla anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Gülizar her kitaptan yeni bilgiler öğrenmektedir.
- b) Gülizar kitap okudukça farklı ülkelere seyahat etmektedir.
- c) Gülizar'ın okuduğu kitaplar genellikle ülkeleri tanıtmaktadır.
- d) Gülizar seyahat etmeyi çok sevmektedir.

18- Metinden hareketle Gülizar ve ailesi hakkında aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- a) Gülizar ve ailesi hakkındaki kararları babası vermektedir.
- b) Aile ile ilgili kararları anne ve baba birlikte almaktadır.
- c) Gülizar'ın ailesinde istişareye, ortak akla çok önem verilmektedir.
- d) Gülizar'ın ailesinde kişilerin fikirlerine değer verilmektedir.

19- Bu kadar zahmete değer miydi? Değerdi, Gülizar bütün zorlukları yenmeyi kafasına koymuştu. Havalar soğuyup da kar yağdığında gidiş gelişler daha da zorlaşıyordu. Olsun, Gülizar her şeye razıydı. İçindeki öğrenme ve kendisini geliştirme isteği, önündeki bütün engelleri aşmasını sağlıyordu.

Metinden alınan yukarıdaki paragrafta anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Zorluklar insan hayatını olumsuz etkileyebilir.
- b) Havalar soğduğunda hayat şartları zorlaşır.
- c) İnsanların içersinde öğrenme isteği olabilir.
- d) İnsan isterse her türlü zorluğa rağmen başarılı olabilir.

20- Gülizar, öğretmenlerinin verdiği çeşitli soruları fırsat buldukça çözüyor, takıldığı yerlerde onlardan yardım istiyordu. Öğretmenleri ondan çok ümitliydi. Gülizar, liseye gideceğini düşündükçe çok heyecanlanıyordu. Bu konuda babasıyla her konuşmak istediğinde babasının lafi değiştiriyor olması ilk zamanlar dikkatini çekmemişti.

Yukarıdaki paragraftan aşağıdakilerden hangisi çıkarılamaz?

- a) Gülizar öğretmenlerinden yardım almaktadır.
- b) Öğretmenlerin Gülizar'ın geleceğiyle ilgili kaygıları vardır.
- c) Babası Gülizar'ın okumasına sıcak bakmamaktadır.
- d) Eğitimiyle ilgili konular Gülizar'ı heyecanlandırmaktadır.

21- Aylarca uğraşmanın sonucunda bir gün öğretmenin masasında duran ve merakla kapağına baktığı kitabın ismini okuyuverince hem öğretmeni hem de kendisi şaşırmişti. Önce sessiz, sonra yüksek sesle bir daha, bir daha okumuştü. Ne kadar mutlu olmuştu! Arkası gelmiş, Gülizar, büyük bir iştahla öğretmenin kendisine verdiği kitapları okumuş, resimlerine bakmış, kendisini onların içinde kaybedivermişti.

Metinden alınan yukarıdaki paragrafta altı çizili sözle anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Sınıftaki diğer öğrenciler de okumayı öğrenmiştir.
- b) Gülizar öğretmenini şaşırtmaya devam etmiştir.
- c) Gülizar sürekli kitap okuyan bir öğrenci olmuştur.
- d) Gülizar ve arkadaşları birlikte kitap okumaya başlamıştır.

Ek L: Bilgilendirici Metin Başarı Testi

Başarı Testi 1

Milli Kültürün Önemi Adlı Bilgilendirici Metin Başarı Testi

Adı – Soyadı:

Okul- Sınıf:...../ 7 -.....

Aşağıdaki soruları okuduğunuz metne göre cevaplayınız.

1- Milletin bireylerini birbirine bağlayan kültür unsuru olan, millî kültür metne göre nasıl oluşmaktadır?

- a) Doğal süreçte kendiliğinden oluşur.
- b) Milletlerin gayretleriyle oluşur.
- c) Devlet eliyle oluşturulur.
- d) Okullarda eğitimle oluşturulur.

2- Metne göre bir milleti ayakta tutan en önemli unsur nedir?

- a) Milli devlet
- b) Vatan
- c) Milli kültür
- d) Gelenek ve Görenek

3- Türk Harflerinin Kabul ve Uygulama Yasası hangi tarihte kabul edilmiştir?

- a) 1930
- b) 1928
- c) 1933
- d) 1935

4- Yeni Türk alfabesi hangi tarihte yürürlüğe girmiştir?

- a) 1 Ocak 1929
- b) 1 Ocak 1933
- c) 1 Ocak 1928
- d) 1 Ocak 1935

5- Atatürk'e göre yeni Türk alfabesine niçin geçilmelidir?

- a) Dilimizi yeni alfabe daha iyi ifade edeceği için,
- b) Eski alfabeyi kimse anlamadığı için,
- c) Yeni ülkenin yeni bir alfabesi olması gerektiği için,
- d) Batı ülkeleriyle uyumlu olabilmek için,

Yeni alfabe sistemi ve Türk dili alanında yapılan araştırma ve çabalar, birkaç yıl içinde giderek yoğunlaşmıştır. Atatürk'ün başkanlığında kurulan okullarda yeni alfabe öğretilmeye başlanmış, böylece kısa sürede okuryazar sayısında artış görülmüştür. Bu suretle, yazı dili ile konuşma dili arasındaki kopukluk giderilmiş ve aydınlar ile halk arasındaki iletişim artmıştır.

6- Yukarıdaki paragraftan yola çıkılarak aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- a) Türk halkı yeni alfabeden önce çok cahildir.
- b) Yeni alfabe ile konuşma dili ile yazı dili arasındaki fark ortadan kalkmıştır.
- c) Yeni alfabeyle halkla aydınlar arasında iletişim artmıştır.
- d) Yeni alfabenin öğretimiyle birlikte ülkedeki okuryazar sayısı da artmıştır.

7- Metne göre milli kültürü oluşturan en önemli iki unsur aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Dil ve kültür
- b) Vatan ve devlet
- c) Gelenek ve dil
- d) Dil ve tarih

8- Atatürk'ün, yeni alfabe sistemi ve Türk dili alanında yaptırdığı araştırma ve çalışmalar sonucunda aşağıdakilerden hangisi gerçekleşmiştir?

- a) Atatürk'ün gayretleriyle her köyde bir kütüphane açılmıştır.
- b) Ülkedeki her evde kitap okunmaya başlanmıştır.
- c) Yazı dili ile konuşma dili arasındaki fark ortadan kalkmıştır.
- d) Ülkedeki bilimsel çalışmalar batılı ülkeler seviyesine çıkmıştır.

9- “Kültür işlerimiz üzerine, ulusça gönüllerimizin titrediğini bilirsiniz. Bu işlerin başında da Türk tarihini doğru temeller üzerinde kurmak; öz Türk diline, değeri olan genişliği vermek için candan çalışılmakta olduğunu söylemeliyim.”

Atatürk'e ait olan yukarıdaki paragraftan yola çıkarak Atatürk hakkında aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- a) Atatürk ileri görüşlü bir liderdir.
- b) Atatürk ülke ekonomisini önemsemektedir.
- c) Atatürk kültürel değerlerimize çok önem vermektedir.
- d) Atatürk yeni Türkiye'nin güçlü olmasını istemektedir.

10- “Kültür işlerimiz üzerine, ulusça gönüllerimizin titrediğini bilirsiniz.”

Yukarıdaki cümlede geçen altı çizili deyim cümleye kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Çok çalışmak
- b) Çok istemek
- c) Çok önem vermek
- d) Çok sevmek

11- “Bu işlerin başında da Türk tarihini doğru temeller üzerinde kurmak; öz Türk diline, değeri olan genişliği vermek için candan çalışılmakta olduğunu söylemeliyim.”

Yukarıdaki cümlede geçen altı çizili deyim cümleye kattığı anlam aşağıdaki cümlelerin hangisinde vardır?

- a) İşleri elinin ucuyla yapıyor.
- b) Adamları gece gündüz çalıştırıyorum.
- c) Öğretmenler çok istekli çalışıyorlar.
- d) Çalışmaktan elleri nasır bağlamıştı.

12- Atatürk’e göre yetişecek çocuklarımıza ve gençlerimize, görecekları öğrenimin sınırları ne olursa olsun, ilk önce ve her şeyden önce ne öğretilmelidir?

- a) Çalışmanın ve üretmenin faydaları öğretilmelidir.
- b) Ülke ekonomisi ve geleceği için fedakârlık yapabilme öğretilmelidir.
- c) Türkiye’nin düşmanı olan unsurlarla mücadele etmenin gerekliliği öğretilmelidir.
- d) Fen ve teknolojik gelişmeleri yakından takip etme düşüncesi öğretilmelidir.

13- “Türk Tarih ve Dil Kurumlarının çalışmaları takdire layık kıymet ve mahiyet arz etmektedir.

Altı çizili sözcüğün yerine aşağıdaki sözcüklerden hangisi kullanılırsa anlamda bir bozulma olmaz?

- a) Başarı
- b) Değer
- c) Çalışma
- d) Ödül

14- İnsan hayatındaki bazı önemli şeylerin belirlenmesinde eğitimin önemi çoktur. Metne göre aşağıdakilerden hangisi eğitimin belirlediği şeylerden değildir?

- a) İnsanın idealleri
- b) İnsanın yaşama bakışı
- c) İnsanın ilkeleri
- d) İnsanın ailesi

15- Atatürk'e göre hangi milletler zayıf ve hastadır?

- a) İki parça halinde yaşayan milletler zayıf ve hastadır.
- b) Ekonomik olarak güçsüz olan milletler zayıf ve hastadır.
- c) Vatanları işgal halinde olan milletler zayıf ve hastadır.
- d) Aynı dili konuşmayan milletler zayıf ve hastadır.

16- Atatürk'ün başkanlığında okullarda yeni alfabe öğretilmeye başlanmış ve bunun sonucu olarak okuryazar oranı artmıştır.

Atatürk'ün yaptığı bu çalışma sonucunda, aşağıdakilerden hangisi gerçekleşmemiştir?

- a) Yazı dili ile konuşma dili arasındaki kopukluk giderilmesi.
- b) Aydın ve halk birbirine yaklaşmıştır.
- c) Türk dilinin saygın bir konuma gelmesi.
- d) Ülke ekonomik olarak kendi özgürlüğüne kavuşmuştur.

17- Dil, anlamının ve anlatmanın en etkili aracıdır. Birbirini anlamayan bireylerin ortak amaçlara ulaşmak için birlik olması düşünülemez. Bunun için Atatürk, Türk Harflerinin Kabul ve Uygulama Yasası 1928 yılında kabul edilirken “Güzel dilimizi ifade etmek için yeni Türk harflerini kabul ediyoruz.

Yukarıdaki ifadelerden yola çıkarak aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- a) İnsanlar arasındaki iletişimin en etkili aracı dildir.
- b) Ortak bir dil olmadan insanların bir araya gelmesi mümkün değildir.
- c) Tercümanlar aracılığıyla da insanlar birbiriyle anlaşabilir.
- d) Derdini anlatabilmek için aynı dili konuşmak lazımdır.

18- Millî birlik ve beraberliğin önemini konuşmalarında sürekli belirtmiş olan önderimiz Atatürk, ortak bir kültüre sahip olmak gerektiğini de devamlı vurgulamıştır.

Aşağıdakilerden hangisi, bu amaç için Atatürk’ün çalışmalarını yoğunlaştırdığı alanlardan biri değildir?

- a) Eğitim
- b) Dil
- c) Tarih
- d) Siyaset

19- Atatürk'e göre aşağıdakilerden hangisi Türk Tarih Kurumu'nun elde etmiş olduğu başarılarından biri değildir?

- a) Türk tarihini ilim dünyasına tanıtmak.
- b) Çeşitli yerlerde kazılar yapmak.
- c) Yabancı uzmanların takdirlerini kazanmak.
- d) Tarih yarışmaları düzenlemek.

20- Aşağıdakilerden hangisi birlik ve beraberliğimizin sağlam temeller üzerine oturmasını sağlayan milli kültürümüzü oluşturan unsurlardan değildir?

- a) Türküler
- b) Halk oyunları
- c) Bayramlar
- d) Doğal güzellikler

Başarı Testi 2

Aşık Veysel Adlı Bilgilendirici Metin Başarı Testi

Adı – Soyadı:

Okul- Sınıf:...../ 7 -.....

Aşağıdaki soruları okuduğunuz metne göre cevaplayınız.

- 1- Âşık Veysel hangi köyde doğmuştur?
 - a) Sarı kışla
 - b) Şarkışla
 - c) Sivrice
 - d) Sivralan
- 2- Âşık Veysel'in doğmuş olduğu köy hangi ilimizdedir?
 - a) Van
 - b) Yozgat
 - c) Sivas
 - d) Kırşehir
- 3- Âşık Veysel'in şiirleriyle ilgili verilen bilgilerden hangisi doğrudur?
 - a) Şiirlerini serbest vezinle yazmıştır.
 - b) Şiirleri şekil olarak çok kuvvetlidir.
 - c) Şiirleri anlam ve his yönünden kuvvetlidir.
 - d) Şiirlerinde dünya zevk ve güzelliklerinde ele almıştır.
- 4- Âşık Veysel'le ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?
 - a) İçli yanık türküler söylemiştir.
 - b) En vefalı sevgili olarak sazını görmektedir.
 - c) Çok misafirperver bir insandır.
 - d) Efendi kibar bir kişiliğe sahiptir.

5- Metne göre bir şiirin yavan olmaması için gerekli olan şey nedir?

- a) Aşk b) Dert c) Meşk d) Sanat

6- Her Anadolu çocuğu gibi Veysel desevgisini her şeyin üstünde tutar. Onu derdine derman diye kabul eder.

Metne göre noktalı yerlere aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

- a) Şiir b) Toprak c) Saz d) Dert

7- Metne göre Âşık Veysel kendisine niçin Karaca'nın oğlu der?

- a) Babasının lakabı Karaca olduğu için der.
b) Babasının adı Karaca olduğu için der.
c) Karacaoğlan isimli şairi taklit ettiği için der.
d) Köylüler onu Karacaoğlan'a benzettiği için der.

8- Metne göre Âşık Veysel hangi mevsimde doğmuştur?

- a) Yaz mevsiminde
b) İlkbahar mevsiminde
c) Kış mevsiminde
d) Son bahar mevsiminde

9- Âşık Veysel saz çalmasını kimden ya da nereden öğrenmiştir?

- a) Erzulumlu Emrah
b) Ankara Konservatuarı
c) Molla Hüseyin
d) Hoca Dehhani

10- Âşık Veysel'in saz çalmasını öğrendiği dönemde aşağıdaki sanatçılardan hangisinden etkilendiği söylenemez?

Dertli b) Karacaoğlan c) Emrah d) Zeki Müren

11- -Atatürk'ün ölümünü duyunca bana çok fazla tesir yaptı içerimi dağladı.

Altı çizili sözcüklerin cümleye kattığı anlam aşağıdakilerden hangisinde vardır?

a) Bu söze çok sinirlenmişim.

b) Onun gelmeyişine çok üzüldük.

c) Gidişiyile bütün köy bayram etti.

d) Yıllarca insanların âhını aldı.

12- Metne göre Âşık Veysel'in yakın zamanda tanıyıp en çok beğendiği saz şairi kimdir?

a) Neşet Ertaş

b) Karacaoğlan

c) Âşık Süleyman

d) Âşık Berbâti

13- - Atatürk'ün ölümünü duyunca bana çok fazla tesir yaptı içerimi dağladı. Herkes yazar da Âşık Veysel durur mu, dedim.

Metinden alınan yukarıdaki cümlelerde geçen altı çizili sözlerle ne anlatılmak istenmiştir?

a) Âşık Veysel durmaz sürekli koşar.

b) Âşık Veysel olduğu yerde duramaz.

c) Âşık Veysel de bir şiir yazar.

d) Âşık Veysel'in şiirlerinde hareket vardır.

14- Aşık Veysel'in saz çalmayı nasıl öğrendiğini anlatırken söylemiş olduğu; 'Sazı çalarken içine giresim gelirdi. Elime alırdım, edemeyince bırakırdım. Sonra tekrar alırdım.

Tıngırdata tıngır data alıştım.'cümlelerinden aşağıdaki düşüncelerden hangisi çıkarılabilir?

- a) Saz çalmasını öğrenmek çok zor bir iştir.
- b) Herkes saz çalamaz, sadece kabiliyetli insanlar çalabilir.
- c) İnsan bir işte ısrarcı olup yılmadan çalışırsa başarılı olur.
- d) İnsan ne kadar çalışırsa çalışsın bazen başarısız olabilir.

15- Aşık Veysel ama olmasına rağmen çevresini nasıl anlatabiliyor?

- a) Yazarak anlatıyor.
- b) Resim yaparak anlatıyor.
- c) His ve deyişleriyle anlatıyor.
- d) Gördüklerini anlatıyor.

16- Veysel, nasıl şair "Aşık Veysel" oluyor?

- a) Okula giderek şair oluyor.
- b) Bir ustanın yanında çalışarak şair oluyor.
- c) Bir aşığın yanında ondan ders alarak şair oluyor.
- d) Allah'ın verdiği bir his ve deyiş gücüyle şair oluyor.

17- Aşık Veysel, niçin "Benim sadık yârim kara topraktır" diyor?

- a) Topraktan yaratıldığı için
- b) Topraksız yer olmadığı için
- c) Her istediğini topraktan aldığı için
- d) Torağı hiç görmediği için

- 18-** Aşık Veysel en yakın arkadaşına ne nasihat etmektedir?
- a)** Gizli sırlarını hiç kimseye söylememesini nasihat etmektedir.
 - b)** Arkadaşlarına iyi davranmasını nasihat etmektedir.
 - c)** Çocuklarına iyi bakmasını nasihat etmektedir.
 - d)** O ölünce arkasından iyilik yapmasını nasihat etmektedir.
- 19-** Veysel hiç görmediği köyünün dağlarını, yüzünü tanımadığı sevgilisini hangi şiirinde anlatmaktadır?
- a)** Mektup
 - b)** Memleket
 - c)** Sadık Yârim
 - d)** Sen Gelmez Oldun



20) Yukarıdaki resimlerin ait ve ilgili olduğu illerimizden hangisi metin içerisinde geçmemektedir?

- a) Ankara
- b) İstanbul
- c) Kayseri
- d) Konya

Ek M: Şiir Metni Başarı Testi**Atatürk Adlı Şiir Metni Başarı Testi****Atatürk Adlı Şiir Metni Başarı Testi****Adı – Soyadı:****Okul- Sınıf:**...../ 7 -.....**1-** Metinde geçen ‘ Yeni bir savaşa girdi Atatürk’ sözleriyle anlatılmak istenen nedir?

- a) Atatürk, düşmanlarla tekrar savaşa başlamıştır.
- b) Atatürk, ülke insanına savaş ilan etmiştir.
- c) Atatürk, bilgisizlikle ve cehaletle savaşa başlamıştır.
- d) Atatürk, ülke içersindeki çetelerle mücadele etmiştir.

“Bitti, kurtulduk!” dediler,

“Biter mi?” dedi Atatürk...

“Kurduk cumhuriyeti!” dediler,

“Yeter mi?” dedi Atatürk...

2- Şair yukarıdaki dörtlükte Atatürk’ü kimlerle konuşmaktadır?

- a) Düşmanlarla
- b) Türk halkıyla
- c) Dost ülke başkanlarıyla
- d) Şairin kendisiyle

- 3- Şair ‘Gökyüzü bu denli mavi değildi’ sözleriyle ne anlatmak istemiştir?
- Havanın bulutlu olduğunu anlatmak istemiştir.
 - Gökyüzünün karanlık olduğunu anlatmak istemiştir.
 - Ülkenin sıkıntılı günler geçirdiğini anlatmak istemiştir.
 - Ülke insanın şimdikinden daha rahat durumda olduğunu anlatmak istemiştir.
- 4- Şaire göre cumhuriyet öncesi ülkemizde kadının sosyal hayattaki yeri nasıldır?
- Kadın ailesinin en önemli unsurudur.
 - Toplumsal hayattan kopuk ve yalnızdır.
 - Toplumun her alanında kadınlar aktif rol almaktadır.
 - Kadınların birbirleriyle konuşması yasaklanmıştır.
- 5- Şair ‘Türkçeye kimse dönüp bakmazdı’ sözleriyle Türk dilinin hangi özelliğini anlatmak istemiştir?
- Türkçenin öğrenilmesi zor bir dil olduğunu, anlatmak istemiştir.
 - Türkçeye hak ettiği değerin verilmekte olduğunu, anlatmak istemiştir.
 - Türkçenin çok az kullanıldığını, anlatmak istemiştir.
 - Türkçe gerçek değerini bulacak olmasını, anlatmak istemiştir.
- 6- Okumuş olduğunuz şiirden aşağıdaki yargılardan hangisi çıkarılabilir?
- Milletimiz özgürlüğüne düşkün değildir.
 - Türkler Anadolu’ya Avrupa’dan göçmüş.
 - İnsanlarımız daha önce birbirlerini anlayamamaktaydı.
 - Osmanlı devleti yeni Türk devletinden önce yaşamıştır.

- 7- Aşağıdaki kelimelerin hangisinin metin içersinde zıt anlamlısı yoktur?
- a) Cahil b) Sert c) Aydınlık d) Barış
- 8- Şair şiirinde Atatürk'ün hangi özelliğine değinmemiştir?
- a) Atatürk, Türk diline çok önem verirdi.
- b) Atatürk, yenilikçi bir liderdir.
- c) Atatürk, kadın haklarını savunan bir devlet adamıydı.
- d) Atatürk, spor ve sporcuya büyük önem vermektedir.
- 9- “Şimdi bu bayrak sende çocuğum” cümlesindeki “bayrak” sözcüğüyle şair, neyi anlatmak istemiştir?
- a) Ülkenin bağımsızlığını anlatmak istemiştir.
- b) Milli dilimiz Türkçeyi anlatmak istemiştir.
- c) Vatanımızın topraklarını anlatmak istemiştir.
- d) Türkiye Büyük Millet Meclisini anlatmak istemiştir.
- 10- Şair “Kalktı ayrıcalıklar yasa önünde” sözleri ile cumhuriyetten önceki dönemle ilgili hangi konuyu anlatmak istemiştir?
- a) Cumhuriyet öncesinde insanların fakir olduğunu anlatmak istemiştir
- b) Cumhuriyet öncesinde kanunlar önünde insanların eşit olmadığını anlatmak istemiştir
- c) Ülkenin istikrarsız bir yönetiminin olduğunu anlatmak istemiştir
- d) Sanatçılara hak ettikleri değerin verilmediğini anlatmaya çalışmıştır.

11- Atatürk Türk dilini daha iyi öğretebilmek için hangi kurumu kurdu muştur?

- a) Türk Tarih Kurumu
- b) Türk Dil Kurumu
- c) Türk Dili Tektik Kurumu
- d) Türk Dili Enstitüsü Kurumu

12- Metinde, cumhuriyetin ilanından sonra ülkemizdeki değişikliklerden hangisine değinilmemiştir?

- a) Kadınla erkek aynı haklara sahip olmuştur.
- b) İnsanlar arasındaki dil birliği sağlanmıştır.
- c) İnsanlar kanunlar önünde eşit haklara sahip olmuştur.
- d) Harf inkılâbı ile okuma yazma bilmeyen kalmamıştır.

13- Şair "Öğretmen oldu elinde tebeşir" cümlesiyle Atatürk'ün hangi özelliğini vurgulamaktadır?

- a) Atatürk, öğretmenlik mesleğini çok sevmektedir.
- b) Atatürk, yaptığı yeniliklerin bizzat uygulayıcısı ve öğreticisi olmuştur.
- c) Atatürk, insanlara okuma yazmayı öğretmiştir.
- d) Atatürk, Türk öğretmenlerini yetersiz görüp onları eğitmeye çalışmıştır.

14- Aşağıdaki sözcüklerin hangisininin metin içersinde eş anlamlısı yoktur?

- a) Kırmızı
- b) Mektep
- c) El
- d) Ev

15- Okumuş olduğunuz şiirin ana fikri nedir?

- a) Ülkemizi korumanın en önemli yolu yapılan yeniliklere sahip çıkmaktır.
- b) Atatürk, ülkeyi düşmandan kurtardığı gibi yeniliklerle de ülkemizi cehaletten kurtarmıştır.
- c) Dil bir millet için çok önemlidir.
- d) İnsanlar arasındaki eşitlik cumhuriyetin hediyesidir.

16- ilk dörtlükte kullanılan didinmek fiilinin cümleye kattığı anlam, aşağıdaki cümlelerin hangisinde vardır?

- a) Ali, sınıfımızın en çalışkan öğrencisiydi.
- b) Muhtar, iki aileyi barıştırmak için çok uğraştı.
- c) İnterneti gereksiz yere kullanmak zararlıdır.
- d) Bayramda büyükleri ziyaret etmek çok zevkliydi.

17- Şaire göre Türkçeyi yabancı dillerin boyunduruğundan kim, nasıl kurtarılmıştır?

- a) Atatürk, dilimizi düşmanları yenerek kurtarmıştır.
- b) Halkımız, ele ele ülkeyi kurtardığı gibi dilimizi de kurtarmıştır.
- c) Öğretmenlerin üstün gayretleri sonucu dilimiz kurtarılmıştır.
- d) Köy enstitülerinde öğretilerek dilimiz kurtarılmıştır.

18- Şair şiirinde bayrağı neye benzetmiştir?

- a) Denize
- b) Al renge
- c) Ülkemize
- d) Mavi göğe

19- Okumuş olduğunuz şiirde aşağıdakilerden hangisi yoktur?

- a) Benzetmeler
- b) Kişileştirilmiş varlıklar
- c) Olağanüstü olaylar
- d) Zıt anlamlı sözcükler

20- Okumuş olduğunuz şiir yazılış amacı aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- a) İnsanlarımızın çektiği fakirliği dünyaya aktarmak.
- b) Köylüler ile şehirlielerin farkını ortaya koymak.
- c) Ülkemizin ve dilimizin nasıl kurtulduğunu, gençlere öğretip onları bilinçlendirmek.
- d) İki savaşın birbirinden farkını ortaya koymak.

Ek N: Uygulama Metinleri ve Etkinlikleri

Uygulama 1

Saadet Yolu Metni Uygulama Süreci ve Etkinlikleri

Saadet Yolu

Az ötede bir kedi dolaşıyordu. Varlığımı fark edince durdu, dikkatle yüzüme baktı. Önce bir kaçmaya yeltendi. Acaba kaçmalı mı idi? Yok, yok, bu adam zarar verecek bir insana benzemiyor, dedi içinden galiba. Ama gene korkak adımlarla bana doğru yürüdü. Çömelip elimi uzattım. Geldi, başını sürdü elime. Bir taraftan da gözlerimin içini okumak istercesine yüzüme bakıyordu. Gözlerimin içinde sevgiyi görmüş olmalı ki rahat etti. Ellerime teslim oldu. Onu uzun uzun sevdim. Yuvarlanıyor, keyifleniyor, keyfinden birtakım şarkılar mırıldanıyor, ne demekse kamburunu çıkarıp dizlerime sürtünüyordu. Benden hiç mi hiç korkmuyordu artık. Şaka olsun diye elimi ısırma bile kalktı. Emindi. Kendisine bir kötülük etmeyeceğime inanmıştı. Çekinmeye lüzum yoktu, şahsiyetini göstermeye cesaret edebilirdi. Sevginin gölgesi altına girdiğini biliyordu...

İşte böyledir sevgi! Her şeyden önce güven verir, saadet verir, huzur verir. Bir insan ki rahatsızdır, huzursuzdur, kimseye güveni yoktur; tereddütler içinde çırpınır durur hattâ ve hattâ birtakım kötülükler etmeye, ötekine berikine saldırmaya kalkışır; o insan sevgiden yoksun kalmış demektir. Kimsenin kendisini sevmediğini çok iyi bildiği için sevgisiz kalmış olan ruhu onu insanlardan intikam almaya doğru iter; başkalarını tedirgin etmekten, huzurlarını kaçırmaktan zevk alır hâle getirir. Onun her şeyden önce sevgiye ihtiyacı vardır, sevginin verdiği güvene! İnsan öyledir, kendisine bir güven gelmelidir ki huzura kavuşabilin.

Rahatsız ailelere bakınız. Çoğunun her şeyleri tamam gibi görüldüğü hâlde, huzurları yoktur. Ara sıra, “Bir zaman biz böyle değildik, ne oldu bize?” dedikleri bile olur. Bir zaman o ailede sevgi vardı. Birbirlerini seviyorlardı. Sevginin verdiği güvenle kendilerini rahat hissediyorlardı. Sonra sevgi, belki de yavaş yavaş azaldı; birbirlerini sevmez oldular; birbirlerine güvenlerini kaybettiler. Onun için çekişiyor, birbirlerini rahatsız ediyorlar. Halbuki aslında onlar çırpınıyor, varlıklarına yeni bir destek arıyorlar.

Büyük bir aileden, milyonlarca yapraklı bir çınar ağacı gibi dallı budaklı bir aileden başka bir şey olmayan toplum da böyle değil midir? Onun huzur içinde olması için güvene ihtiyacı vardır. Her yaprak yanındaki yaprağın, her dal, karşısındaki dalın kendisini sevdiğini bilmelidir; bundan emin olursa güven içinde hayatını sürdürebilir, rüzgârlara dayanma gücü artar. Yoksa sevgiden mahrum kaldıklarını fark eden bu insanlar tetikte durmaya hattâ birbirlerine düşmeye mahkûm olurlar. Bu sebeple insanlar için söylediğimiz gibi insan toplulukları için de “Bir toplumdaki huzursuzluk, güvensizlik artmıştır; o toplumda karşılıklı sevgi azalmıştır.” diyebiliriz.

Ancak sevgi hepimizin benliğini güvenle doldurabilir. Birbirlerini seven ve birbirlerini sevdikleri için güvenle dolu insanların, fert olarak da toplum olarak da mesut olmaları işten bile değildir. Buna karşılık, sevgisiz dolayısıyla güvensiz kalmış insanlar birbirlerini kırıp dökmekten başka bir şey yapamayacaklardır.

Şevket RADO

(Cem Ofset San. Tic. Ltd. Şti. 2014 Ders Kitabı. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 02.09.2010 tarih ve 112 sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Ders planı 1

Aktif Öğrenme Tekniğinin Adı	Kum Saati
Ders	Türkçe
Sınıf	7
Süre	80 dakika
Metnin Ana Teması	Duygular
Metnin Alt Teması	Sevgi
Temel Dil Becerileri	Okuma
Amaç 1	Okuma Kurallarını Uygulama
Kazanımlar	1. Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.
Amaç 2	Okunanı anlama ve çözümleme
Kazanımlar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Okuduğu metinden hareketle sözcük ve sözcük gruplarının anlamını çıkarır. 2. Okuduğu metindeki anahtar sözcükleri fark eder 3. Okuduğu metnin konusunu belirler. 4. Metnin ana fikrini, ana duygusunu belirler. 5. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler. 12. Okuduğu metne ilişkin sorulara cevap verir. 30. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.
Amaç 3	Söz varlığını zenginleştirme
Kazanımlar	1. Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.
Materyaller:	Okuma metni (Saadet Yolu), çalışma kâğıdı (O.E.1), kum saati çizili A4 kâğıdı
Okuma yöntemi	Sessiz okuma, not alarak okuma
<p>Süreç:</p> <p>Araştırmacı, öğrencilerin metni okumaya hazırlanması için öğrencilerin metne ait görselleri incelemesini ister. Araştırmacı, kum saati tekniğini uygulanmadan bir gün önce kum saati çizili kâğıtlardan sınıftaki öğrenciler adedince çoğaltmıştır. Araştırmacı, kum saati çizili A4 kâğıtlarını uygulama günü öğrencilere dağıtmıştır. Araştırmacı, öğrencilere bu derste öğrenecekleri “Sevginin</p>	

Faydaları” konusunu kum saatinin ortasına yazmalarını istemiştir.

Öğrencilerin ön birikimlerini harekete geçirmek amacıyla araştırmacı öğrencilere şu soruları sormuştur:

1. Kendinizi güvensiz, hırçın ya da huzursuz hissettiğiniz zamanlar oldu mu? O anlarda yanınızda kimin oluşu sizi daha mutlu eder? Niçin?
2. Sevgi insana nasıl bir güven verir?
3. Sevgiyi hangi duygulara yakın görüyorsunuz?
4. Aile içinde sevgi niçin önemlidir?
5. Sevgiyle yaşamınızdaki hangi sorunların çözülebileceğini düşünüyorsunuz? Nasıl?
6. İnsanlar gibi diğer canlılara da sevgi gösterilmeli midir? Niçin?
7. Daha önce zor durumda kalmış bir hayvana yardım ettiniz mi?

Araştırmacı, öğrencilerin yorumlarını ve cevaplarını aldıktan sonra Yunus Emre'nin bilinen şu dizesini öğrencilere açıklamıştır:

“Yaratılanı severiz yaratandan ötürü”

Araştırmacı, ön öğrenmelerin anımsanması için metni okumadan önce sormuş olduğu soruların cevaplarını öğrencilerden ellerindeki kum saatinin üst tarafına yazmalarını istemiştir. Her öğrenci çizmiş olduğu kum saatinin üst kısmına öğrenilecek olan konu ile ilgili ön bilgilerini yazmıştır.

Araştırmacı, öğrencilerin sessiz okuma ve not alarak okuma yöntemini kullanmalarını sağlar. Araştırmacı, bu bağlamda okuma etkinliğini sessizce önemli gördükleri noktalara yoğunlaşarak ve not alarak gerçekleştireceklerini ifade eder. Metin, araştırmacı belirlediği süre içinde öğrenciler tarafından sessiz okunur. Bütün sınıf, sessiz okuma sürecine katılır. Araştırmacı da sessiz ve not alarak okuyarak öğrencilere örnek olur. Bu süreçte öğrencilerin, başkalarını rahatsız etmeden, not alarak okumalarına dikkat edilir. Okuma süresi bitince öğretmen tarafından kazanımlar doğrultusunda hazırlanan etkinlikler, öğrenciler tarafından yapıp sınıf içerisinde paylaşılmıştır.

Diğer ders araştırmacı, öğrencilere metni tekrar okuyacaklarını ancak bu kez metnin ana temasını, yardımcı temalarını, konusunu, metne verilebilecek farklı başlıkları ve metinle ilgili anahtar sözcükleri kum saatinin alt kısmına yazmaları gerektiğini söylemiştir. İlk derste olduğu gibi bütün sınıf sessiz, not alarak okuma işini gerçekleştirmiştir. Öğrenciler metnin ana temasını, yardımcı temalarını, konusunu, metne verilebilecek farklı başlıkları ve metinle ilgili anahtar sözcükleri kum saatinin alt kısmına yazmıştır. Öğrenciler yazdıklarını sınıfla paylaşmıştır. Araştırmacının rehberliğinde öğrencilerin düşünce ve duygularını dile getirme ortamı hazırlanmıştır. Sonuç itibarıyla doğru cevaplar kum saatinin alt kısmına öğrenciler tarafından yazılmıştır. Kum saatleri sınıf panolarında sergilenmiştir.

Öğrencilerin okuma süreci sonunda kendi kendilerine “kullandığım aktif öğrenme teknikleri okuduğumu anlamama yardımcı oldu mu?”, “bu metni okuyarak neler öğrendim?” gibi sorular sorarak öz değerlendirmelerini yapmaları istenmiştir. Öğrencilerden bu sorulara verdikleri cevapları çalışma kâğıtlarına yazmaları istenmiştir.

Bu doğrultuda öğrencilere çalışma kâğıtları dağıtılmıştır.

Değerlendirme

Çalışma kâğıdı kullanılmıştır.



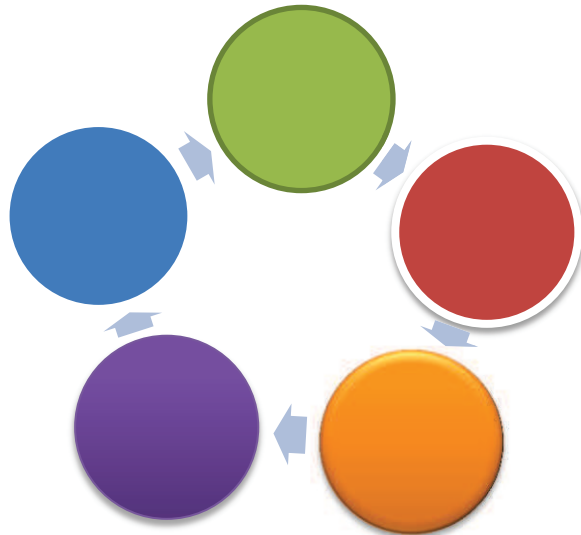
Okuma Etkinlikleri 1

Kelimeler	Kelimelerin eş veya zıt anlamlıları
Çok
Sert
Cesur
İyilik
Boş
Kişi
Evlat
İtimat

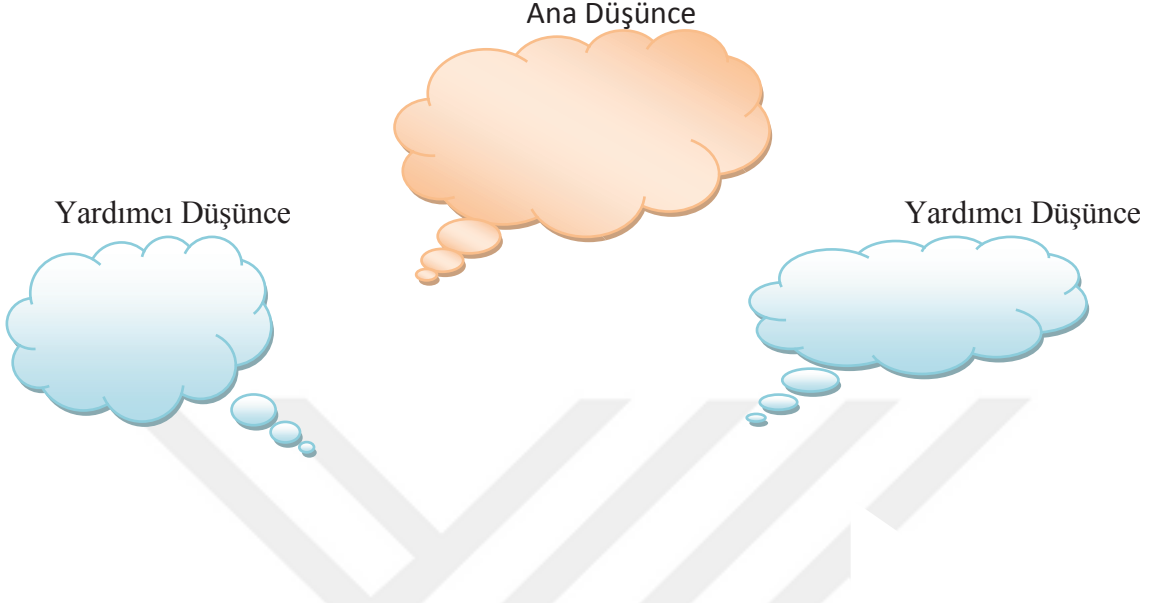
1. **Etkinlik:** Yukarıdaki kelimelerin zıt ve eş anlamlılarını okuduğunuz metinden bulup yukarıdaki tablonun ikinci sütununa yazınız .



2. **Etkinlik:** Okuduğunuz metnin konusu nedir? Yukarıdaki kutucuğa yazınız.
3. **Etkinlik:** Metnin anahtar sözcüklerini aşağıdaki kutucuklara yazalım.

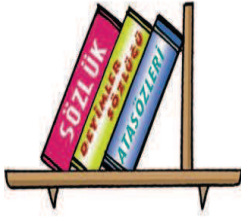


4. **Etkinlik:** Metnin ana düşüncesini ve yardımcı düşüncelerinden iki tanesini aşağıdaki şekillerin içine yazalım.



5. **Etkinlik:** Okuduğunuz metnin yazarı siz olsaydınız metin için aşağıdaki başlıklardan hangisini tercih ederiniz? Kullanmak istediğiniz başlığa ait kutucuğu boyayınız.





SÖZ VARLIĞIMIZI ZENGİNLEŞTİRELİM

6. **Etkinlik:** Aşağıda “Saadet Yolu” başlıklı metinde geçen bazı kelimeler ve anlamları karışık olarak verilmiştir. Metnin bağlamından hareket ederek kelimelerle anlamlarını eşleştiriniz. Bu kelimeleri birer cümle içinde kullanınız.

Hırçın	Açık bir kanıt olmaksızın, olmuş veya olacak bir şeyi anlamak, hissetmek.
Mest olmak	Kişilik, belirgin özellik.
Sezmek	Kendinden geçmek, güzel bir durumdan etkilenmek.

Şahsiyet:.....

Mest olmak:.....

Sezmek:.....

7. **Etkinlik:** Aşağıdaki “yumuşak, okumak, baş” sözcükleri metinden hareketle gerçek ve mecaz anlamlarıyla bir cümle içinde kullanınız.

Gerçek anlamda

.....

.....

.....

Yumuşak

Okumak

Baş

Mecaz anlamda

.....

.....

.....



8. Etkinlik: Aşağıdaki kutucukların içine çok sevdiğiniz ve çok güvendiğiniz iki varlığın adını yazınız.

Öz Değerlendirmede Bulunma

1. Okuma sırasında
.....okuma stratejilerini kullandım.
2. Ders sırasında kullanılan aktif öğrenme teknikleri:
.....
3. Bu metinden
..... öğrendim.
4. Aktif öğrenme tekniklerinin
.....yönünden faydalı olduğunu düşünüyorum.

Uygulama 2

İyimser Olalım Metni Uygulama Süreci ve Etkinlikleri

İyimser Olalım

Benim iyimser bir adam olduğumu söylerler. Ben, iyimser olduğumu itiraf ediyorum. Bir gün hepimiz bu ölümlü dünyadan göçüp gideceğiz. Öyleyse, yaşadığımız sürece, niçin huzur ve mutluluk içinde vakit geçirmeyelim? Hayatta iyimserliğin en büyük faydası, insanlara hayatlarını düzene koymalarını ve her zaman iyiyi görmelerini sağlamasıdır.

Benim iyimserliğim insanlara olan inancımın bir sonucudur. İnsan ırkı, soyluluğunu hâlâ koruyor. Ben, bir zorlukla karşılaştığım zaman, onun kötü yönlerinden çok, iyi yönlerini düşünürüm. Bazen kötü gibi gözüken şeyler, iyi sonuç verir. Mesela benim hastalanıp bir ay süreyle odamdan çıkmayacağımı düşünün. Kötümserler, bunu bir felaket sayarlar. Ben ise 30 gün süreyle kitap okuyacağımı, sessiz bir hayat geçireceğimi ve bol bol düşünmek için vakit bulacağımı düşünerek sevinirim. Ben küçük yaşta beri iyimserim. İyimserliğimi, bana küçük yaşta merhamet, eşitlik ve sevgi duyguları aşıl原因 anne ve babama borçluyum. Bu yüzden insanlara karşı olan güvenim artmış oldu. Fakat okul hayatımda kendimi toparlamamış olsaydım iyimserliğimi kaybedecektim. O zaman karşıma çıkan felsefe hocam, üzerimde derin bir etki yaptığı için tehlikeyi atlattım.

Kötümserler derler ki: “İnsanlara karşı beslediğiniz güven ve inancın bir manası var mıdır? Güven ve iyi niyet her zaman aksi bir sonuç vermiyor mu?” Benim bu yüzden hayal kırıklığına uğradığım zamanlar olmuştur. Son on yıl içinde en ağır darbeleri yiyenlerden biri de bendim. Ben sürgünde iken ailem tutuklanmış ve evim yağma edilmişti. O zaman dünyada hak, adalet ve insanlık olmadığına inanır gibi olmuştum. Fakat sonradan, dünyada her zaman

ve her yerde fena insanlar bulunduğunu ve bazı insanların ara sıra çirkin davranışlar yaptıklarını düşündüm.

Benim iyimserliğimin sebebi şudur: Şahsen iyimser insanların olayların akışına etki edebileceğine ve dünyayı huzura ve mutluluğa kavuşturabileceğine inanıyorum.

İyimserliğimin gayesi, çevremdeki insanları sevmek, yolunu şaşıranlara doğru yolu göstermek, iyi insanları teşvik etmek ve fenalıkları unutmaktır.

Andrè MAUROİS

(Andere Moris)

(Cem Ofset San. Tic. Ltd. Şti. 2014 Ders Kitabı. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 02.09.2010 tarih ve 112 sayılı kararıyla onaylanmıştır.)

Ders planı 2

Aktif Öğrenme Tekniğinin Adı	Dolaş, buluş, herkesle konuş, Vızıltı
Ders	Türkçe
Sınıf	7
Süre	80 dakika
Metnin Ana Teması	Duygular
Metnin Alt Teması	İyimserlik
Temel Dil Becerisi	Okuma
Amaç 1	Okuma kurallarını uygulama
Kazanımlar	1. Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.
Amaç 2	Okunanı anlama ve çözümleme
Kazanımlar	1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. 2. Metindeki anahtar kelimeleri belirler. 4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. 5. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler. 8. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder. 20. Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar. 27. Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.
Amaç 3	Söz varlığını zenginleştirme
Kazanımlar	1. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.
Materyaller	Okuma metni(iyimser olalım) çalışma kâğıdı
Okuma yöntemi	Sessiz okuma, işaretleyerek okuma
Süreç: Araştırmacı, derse motivasyonu sağlamak ve derste işleyeceği konuya giriş yapmak amacıyla öğrencilere “dolaş, buluş, herkesle konuş” tekniğini uygulamıştır. Bu uygulamada öncelikli olarak bütün öğrenciler ayağa kaldırılmıştır. Ardından araştırmacı, öğrencilere “iyi niyet” nedir diye sormuştur. Araştırmacı, öğrencilerden bir dakika boyunca düşüncelerini istemiştir. Araştırmacı düşünme süresinin bitiminde öğrencilerden sınıfın ortasında toplanmalarını ve rastgele yürümelerini istemiştir. Araştırmacı, elini şaklattığında herkesin durmasını ve öğrencilerin karşılarındaki kişiyle	

“iyi niyetin” ne demek olduğunu konuşmalarını istemiştir. Ardından öğrencilerin tekrar yürümelerini istemiştir. Araştırmacı, tekrar elini çırparak öğrencilerden karşılarındaki arkadaşlarıyla konuyla ilgili düşüncelerini paylaşmalarını istemiştir. Ardından araştırmacı öğrencilerden yerlerine oturmaları istemiştir.

Son olarak araştırmacı, birkaç öğrenciden iyi niyetle ilgili fikirlerini sınıfa anlatmalarını istemiştir. Söz alan öğrenciler düşüncelerini sınıfa anlatmışlardır.

Araştırmacı, öğrencilerden metni okurken işaretleyerek okuma yöntemini kullanarak önemli gördükleri yerleri metin üzerinde farklı renklerde kalemle işaretlemelerini istemiştir. Araştırmacı, bu bağlamda okuma etkinliğini sessizce önemli gördükleri noktaların altını çizerek okuma işini gerçekleştireceklerini ifade etmiştir. Metin, öğretmenin belirlediği süre içinde öğrenciler tarafından sessiz okunmuştur. Bütün sınıf, sessiz okuma sürecine katılmıştır. Araştırmacı da sessizce ve önemli gördüğü noktaların altını farklı renklerdeki kalemle çizerek öğrencilere örnek olmuştur. Bu süreçte öğrencilerin, başkalarını rahatsız etmeden, not alarak, önemli noktaların altını çizerek okumalarına dikkat edilmiştir.

Okuma işlemi bittikten sonra araştırmacı öğrencilerden ikişerli gruplar oluşturmalarını istemiştir. Araştırmacı, öğrencilerden okudukları metnin konusunu ve gerçek hayatta o konuyla ilgili şahit oldukları bir olayı birbirleriyle paylaşmalarını istemiştir. Oluşturulan gruptaki öğrenciler konuyla alakalı yaşadıkları örnek olayları birbirleriyle paylaşmışlardır. Ardından her gruptan bir öğrenci sözcü olarak seçilmiştir. Grup sözcüsü olan öğrenciler grubun görüşlerini sınıfa özetlemiştir. Öğrencilerin okuma süreci sonunda kendi kendilerine “kullandığım aktif öğrenme teknikleri okuduğumu anlamama yardımcı oldu mu?”, “bu metni okuyarak neler öğrendim?” gibi sorular sorarak öz değerlendirmelerini yapmaları istenmiştir. Öğrencilerden bu sorulara verdikleri cevapları çalışma kâğıtlarına yazmaları istenmiştir.

Okuma Etkinlikleri 2



Etkinlik 1: Aşağıdaki sözcüklerin anlamlarını bulup eşleştiriniz

İrk

Amaç

Fenalık

Zaman

Gaye

Soy

Vakit

Kötülük



Etkinlik 2: İyimser olalım adlı metindeki konunun anlaşılmasına yardımcı

olan ve hatırlamayı kolaylaştıran sözcükleri aşağıdaki boşluklara yazınız.



Etkinlik 3: Okuduğunuz metnin konusu nedir? Aşağıdaki kutucuğa yazınız.

.....



Etkinlik 4: Aşağıda verilen kelime gruplarının anlamlarını bulup bu kelime gruplarını bir cümle içersinde kullanınız.

Yağma edilmek:

Cümle:

Duygu aşılamak:

Cümle:

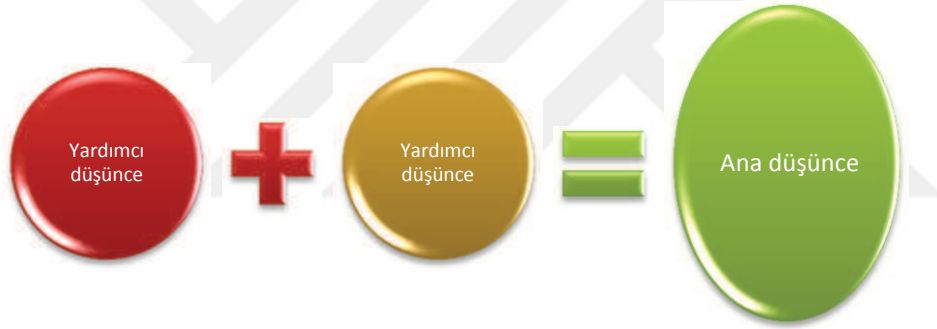
Dünyadan göçmek:

Cümle:

Etkinlik 5: Okuduğunuz metnin yazarı siz olsaydınız metin için hangi başlıkları kullanırdınız aşağıdaki kutucuklara yazınız?



Etkinlik 6: Metnin ana düşüncesini ve yardımcı düşüncelerini aşağıdaki kutucuklara yazınız.



Etkinlik7: Aşağıdaki “göçüp gitmek, beslemek, ağır” sözcük ve sözcük gruplarını metinden hareketle gerçek ve mecaz anlamlarıyla bir cümle içinde kullanınız

Gerçek anlam		Mecaz anlam
.....	Göçüp gitmek	.....
.....	Beslemek	.....
.....	Ağır	.....

Öz Değerlendirmede Bulunma

1. Okuma sırasında

.....
.....okuma stratejilerini kullandım.

2. Ders esnasında kullandığım aktif öğrenme teknikleri:

.....

3. Bu metinden

.....öğrendim.

4. Aktif öğrenme tekniklerinin

.....
.....yönünden faydalı olduğunu düşünüyorum.

Uygulama 3

Semaver Metni Uygulama Süreci ve Etkinlikleri

Semaver

SEMAVER

(...)

Ali nihayet iş bulmuştu. Bir haftadır fabrikaya gidiyordu. Anası memnundu. Namazını kılmış, duasını yapmıştı. İçindeki Cenabıhak ile beraber oğlunun odasına girince uzun boyu, geniş vücudu ve çok genç çehresi ile rüyasında makineler, elektrik pilleri, ampuller gören, makine yağları sürünen ve bir dizel motoru homurtusu işiten oğlunu evvela uyandırmaya kıyamadı. Ali, işten çıkmış gibi terli ve pembeydi.

Halıcıoğlu'ndaki fabrikanın bacası kafasını kaldırmış, bir horoz vakarı ile sabaha, Kâğıthane sırtlarında beliren fecrikâzibe bakıyordu. Neredeyse ötecekti.

Ali nihayet uyandı. Anasını kucakladı. Her sabah yaptığı gibi yorganı kafasına büsbütün çekti. Anası yorgandan dışarıda kalan ayaklarını gıdıkladı.

(...)

Mesutları çok az bir mahallenin çocukları değil miydiler? Anasının çocuğundan, çocuğun anasından başka gelirleri var mıydı? Yemek odasına kucak kucağa geçtiler. Odanın içini kızarmış bir ekmek kokusu doldurmuştu. Semaver, ne güzel kaynardı. Ali semaveri, içinde ne ısırap, ne grev ne de kaza olan bir fabrikaya benzetirdi. Ondan yalnız koku, buhar ve sabahın saadeti istihsal edilirdi.

Sabahleyin Ali'nin bir semaver bir de fabrikanın önünde bekleyen salep güğümü hoşuna giderdi. Sonra sesler... Halıcıoğlu'ndaki askerî mektebin borazanı, fabrikanın uzun ve bütün Haliç'i çınlatan düdüğü onda arzular uyandırır; arzular söndürürdü.

(...)

Ali, annesinin elini öptü. Sonra şekerli bir şey yemiş gibi dudaklarını yaladı. Annesi gülüyordu. O, annesini her öpüşte, böyle bir defa yalanmayı âdet etmişti. Evin küçük bahçesindeki saksıların içinde fesleğenler vardı. Ali birkaç fesleğen yaprağını parmakları ile ezerek avuçlarını koklaya koklaya uzaklaştı.

Sabah serin, Haliç sisli idi. Arkadaşlarını sandal iskelesinde buldu. Hepsisi de dinç delikanlılardı. Beş kişi Halıcıoğlu'na geçtiler.

Ali bütün gün zevkle, hırsıyla, iştiaqla çalışacak fakat arkadaşlarından üstün görünmek istemeden. Onun için dürüst, gösterişsiz işleyecek.

(...)

Akşama, arkadaşlarına yeni bir dost, yeni bir kafadar, ustalarına sağlam bir işçi kazandırdığına emin ve memnun evine döndü.

Anasını kucakladıktan sonra arkadaşlarının yanına koştu. Bir pasta oynadılar. Bir heyecanlı tavlâ partisi seyretti. Sonra evinin yolunu tuttu. Anası yatsı namazını kılıyordu.

(...)

Yemekten sonra Ali, bir Natpinkerton romanı okumaya daldı. Anası ona bir kazak örüyordu. Sonra yükün içinden lavanta çiçeği kokan şilteler serip yattılar.

Anası sabah namazı okunurken Ali'yi uyandırdı.

Kızarmış ekmeğin kokan odada semaver ne güzel kaynardı.

(...)

Ali'nin annesine ölüm, bir misafir, bir başörtülü, namazında niyazında bir komşu hanım gelir gibi geldi. Sabahları oğlunun çayını, akşamları iki kap yemeğini hazırlaya hazırlaya akşamı ediyordu. Fakat yüreğinin kenarında bir sızı hissediyor, buruşuk ve tülbent kokan vücudunda akşam üstleri merdivenleri hızlı hızlı çıktığı zaman, bir kesiklik, bir ter, bir yumuşaklık duyuyordu.

Bir sabah, daha Ali uyanmadan, semaverin başında üzerine bir fenalık gelmiş; yakın sandalyeye çöküvermişti. Çöküş, o çöküş.

Ali, annesinin kendisini bu sabah niçin uyandırmadığına hayret etmekle beraber uzun zaman vaktin geciktiğini anlayamamıştı. Fabrikanın düdüğü, camların içinden, tizliğini, can koparcılığını terk etmiş ve bir sünger içinden geçmiş yumuşak, kulaklarına geldi. Fırladı. Yemek odanın kapısında durdu. Masaya elleri dayalı, uyuklar vaziyetteki ölüyü seyretti. Onu uyuyor sanıyordu. Ağır ağır yürüdü. Omuzlarından tuttu. Dudaklarını soğumaya başlamış yanaklara sürdüğü zaman ürperdi.

(...)

Sarıldı. Onu kendi yatağına götürdü. Yorganı üstlerine çekti, soğumaya başlayan vücudu ısıtmaya çalıştı. Vücudunu, hayatiyetini bu soğuk insana aşlamaya uğraştı. Sonra, aciz, onu köşe minderinin üzerine attı. Bütün arzusuna rağmen o gün ağlayamadı. Gözleri yandı, yandı, bir damla yaş çıkarmadı. Aynaya baktı. En büyük kederin karşısında, bir gece uykusuz kalmış insan çehresinden başka bir çehre almak kabil olmayacak mıydı?

Ali birdenbire zayıflamak, birdenbire saçlarını ağarmış görmek, birdenbire belinde müthiş bir ağrı ile iki kat oluvermek, hemen yüz yaşına girmiş kadar ihtiyarlamak istiyordu. Sonra ölüye bir daha baktı. Hiç de korkunç değildi.

Bilakis çehre eskisi kadar müşfik, eskisi kadar mülayimdi. Ölünün yarı kapalı gözlerini metin bir elle kapadı. Sokağa fırladı. Komşu ihtiyar hanıma haber verdi. Komşular koşa koşa eve geldiler. O, fabrikaya yollandı. Yolda kayıkla giderken ölüme alışmış gibiydi.

(...)

Ali, günlerce evin boş odalarında gezindi. Gece ışık yakmadan oturdu. Geceyi dinledi. Anasını düşündü fakat ağlayamadı.

Bir sabah, yemek odasında karşı karşıya geldiler. O, yemek masasının muşambası üzerinde sakin ve parlaktı. Güneş sarı pirinç madenin üzerinde donakalmıştı. Onu kulplarından tutarak gözlerinin göremeyeceği bir yere koydu. Kendisi bir sandalyeye çöktü. Bol bol, sessiz bir yağmur gibi ağladı. Ve o evde o bir daha kaynamadı.

(...)

Sait Faik ABASIYANIK

Ders planı 3

Aktif Öğrenme Tekniğinin Adı	Kese Kağıdı
Ders	Türkçe
Sınıf	7
Süre	80 dakika
Metnin Ana Teması	Duygular
Metnin Alt Teması	Üzüntü
Temel Dil Becerileri	Okuma
Amaç 1	Okuma Kurallarını Uygulama
Kazanımlar	1.Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.
Amaç 2	Okunanı anlama ve çözümleme
Kazanımlar	6. Okuduğu metinden hareketle sözcük ve sözcük gruplarının anlamını çıkarır. 7. Okuduğu metindeki anahtar sözcükleri fark eder. 8. Okuduğu metnin konusunu belirler. 9. Metnin ana fikrini, ana duygusunu belirler. 10. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler. 13. Okuduğu metne ilişkin sorulara cevap verir. 31. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.
Amaç 3	Söz varlığını zenginleştirme
Kazanımlar	2. Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır. 3. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbirleriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.
Materyaller:	Okuma metni (Semaver), çalışma kâğıdı (OE 3), kese kâğıdı
Okuma yöntemi	Sessiz okuma, not alarak okuma
<p>Süreç:</p> <p>Bir hafta önceki derste araştırmacı öğrencilerinden semaverin ne işe yaradığını ve nasıl çalıştığını araştırıp öğrenmelerini istemiştir.</p>	

Yeterli sayıda öğrenciye semaver hakkında bildiklerini anlatmaları sağlanmıştır. Bu sayede ön bilgileri harekete geçirilerek öğrencilerin bu bilgileri kullanmaları sağlandı.

Öğrencilerin anlattığı ön bilgiler ile tartışma ortamı oluşturulmuştur. Öğrencilere “bu metinden ne öğrenmek istiyorsunuz?” sorusu yöneltildi. Bu gibi sorularla öğrencilerin ne öğrenmek istediklerini belirlemeleri istendi.

Öğrencilerin birikimlerini harekete geçirmek amacıyla araştırmacı öğrencilere aşağıdaki soruları sormuştur:

1. Sizi üzen, etkileyen bir olay yaşadınız veya gördünüz mü?
2. Sizi üzen o olay karşısında neler hissettiniz?

Araştırmacı, öğrencilerden metni okurken işaretleyerek okuma yöntemini kullanarak önemli gördükleri yerleri metin üzerinde farklı renklerde kalemlerle işaretlemelerini istemiştir.

Araştırmacı, bu bağlamda okuma etkinliğini sessizce önemli gördükleri noktaların altını çizerek okuma işini gerçekleştireceklerini ifade etmiştir. Metin, araştırmacının belirlediği süre içinde öğrenciler tarafından sessiz okunmuştur. Bütün sınıf, sessiz okuma sürecine katılmıştır.

Araştırmacı da sessizce ve önemli gördüğü noktaların altını çizerek öğrencilere örnek olmuştur. Bu süreçte öğrencilerin, başkalarını rahatsız etmeden, not alarak, önemli noktaların altını çizerek okumalarına dikkat edilmiştir.

Okumadan önce öğrencilerin her birine birer kese kâğıdı dağıtılmıştır. Kese kâğıtlarının üzerinde metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcük ve sözcük grupları, anahtar sözcükler, başlık, konu, ana düşünce ve yardımcı düşünce yazılmıştır. Kese kâğıdının ön ve arka yüzü şu şekilde düzenlenmiştir:

Anlamı Bilinmeyen Sözcükler

Bilmediğiniz Sözcüklerin Tahmini Anlamları

Konu

Ana Düşünce

Yardımcı Düşünce

Anahtar Sözcükler

Başlıklar

Okuma işi bittikten sonra öğrenciler, yukarıdaki unsurlarla ilgili bildiklerini kese kâğıtlarındaki ilgili yerlere yazmıştır.

Ardından öğrenciler, beşer kişilik altı gruba ayrılmıştır. Her grup kendisine bir isim belirlemiştir. Araştırmacı, her gruba küçük renkli kartlar dağıtmıştır. Metin öğrenciler

tarafından bir kez daha okunmuştur. Grup üyeleri hep birlikte kese kâğıtlarının üzerinde yer alan metin çözümlemesiyle ilişkili bilgileri küçük renkli kartlara yazarak kesekâğıtlarına koymuştur. Etkinlik tamamlandıktan sonra her gruptan bir temsilci, grubun kesekâğıdını alarak öğretmen masasına gelmiştir. Temsilciler, kese kâğıtlarının üzerindeki sıraya uygun olarak metinle ilgili bilgilerini küçük kartlardan okuyup sınıfa ilan etmiştir. Örneğin; konu denildiğinde her bir temsilci kesekâğıdından konuyu içeren kartı bulmuş ve sırayla sınıfa sunmuştur. Metni çözümleyici bu bilgilerin doğrulanmasında ya da düzeltilmesinde öğretmen yönlendirici olmuş ve söz hakkı isteyen temsilcilerin veya diğer grup üyelerinin düşüncelerini ifade etmesine imkân hazırlamıştır.

Öğrencilerin okuma süreci sonunda kendi kendilerine “kullandığım aktif öğrenme teknikleri okuduğumu anlamama yardımcı oldu mu?”, “bu metni okuyarak neler öğrendim?” gibi sorular sorarak öz değerlendirmelerini yapmaları istenmiştir. Öğrencilerden bu sorulara verdikleri cevapları çalışma kâğıtlarına yazmaları istenmiştir.

Bu amaç doğrultusunda öğretmen, öğrencilere birer çalışma kâğıdı dağıtmıştır.

Değerlendirme

Çalışma kâğıdı kullanılmıştır.

Okuma etkinlikleri 3

Etkinlik 1

Semaver adlı metnin yazarı siz olsaydınız hikayeyi nasıl devam ettirirdiniz?

Aşağıdaki kutuya düşüncelerinizi yazınız

Semaver adlı metinde şu aşamadan sonra şu gelişmeler olabilir.....

.....

.....

.....

.....

.....

Etkinlik 2

Aşağıdaki kelimelerin eş veya yakın anlamlılarını okuduğunuz metinden bulunuz

ve tablonun ikinci sütununa yazınız.

Kelimeler	Kelimelerin eş ya da yakın anlamları
Baş
Okul
Dost
Konuk
Zaman
Beden

Etkinlik 3

Metnin yazarı siz olsaydınız metne hangi başlıkları verirdiniz?

.....

.....

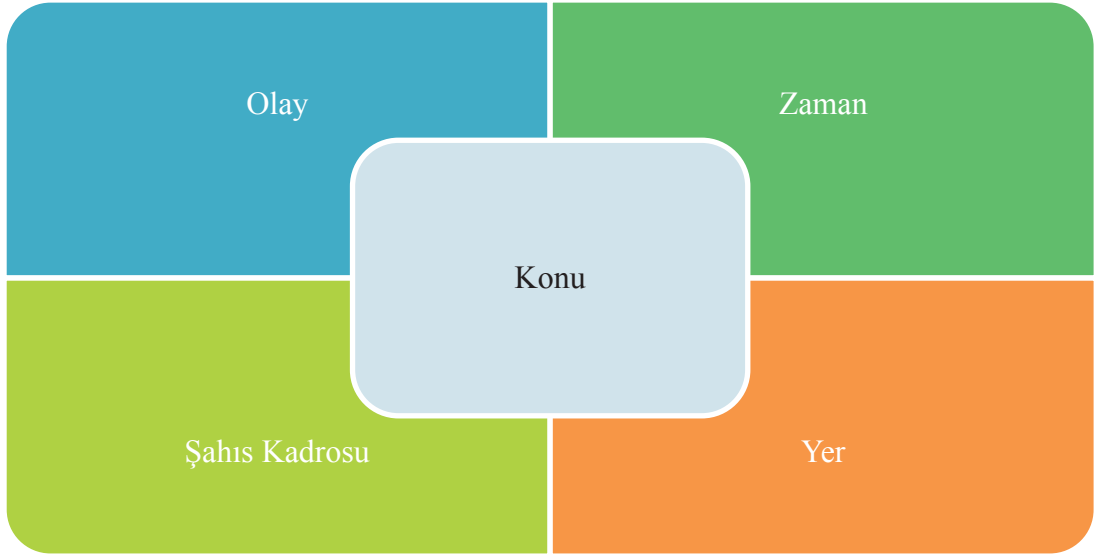
.....

Okuduğunuz metinde geçen bazı kelimeler aşağıda verilmiştir. Bunların zıt anlamlılarını karşılarına yazınız.

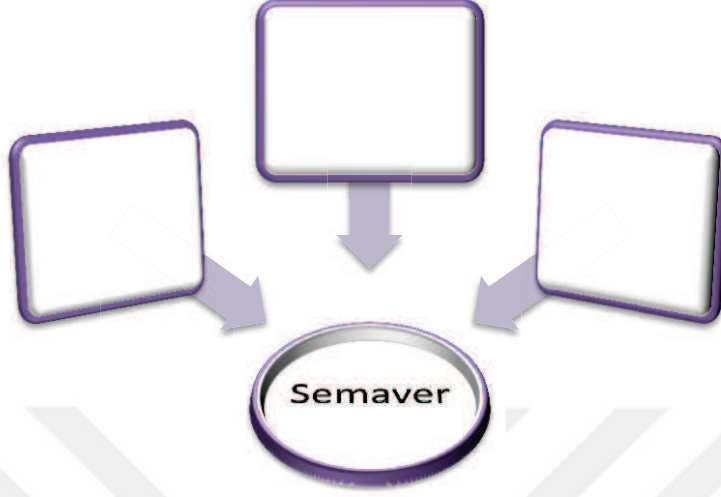
Kelimeler	Kelimelerin zıt anlamlıları
Dost
Soğuk
Boş
Ağlamak
İhtiyar

Etkinlik 5

Aşağıdaki hikâye haritasını ‘‘Semaver’’ adlı hikyeden hareketle tamamlayınız.



Semaver adlı metindeki konunun anlaşılmasına yardımcı olan ve hatırlamayı kolaylaştıran anahtar sözcükleri aşağıdaki kutucuklara yazınız.



Öz Değerlendirmede Bulunma

1. Okuma sırasında okuma stratejilerini kullandım.
2. Ders esnasında kullandığım aktif öğrenme teknikleri:
.....
3. Bu metinden
..... öğrendim.
4. Aktif öğrenme tekniklerinin
.....
.....yönünden faydalı olduğunu düşünüyorum.

Uygulama 4

Çivi Metni Uygulama Süreci ve Etkinlikleri

Çivi

Bir zamanlar çok öfkeli ve hırçın bir çocuk vardı. Çocuk, sonradan üzülse de kolayca öfkelenip hırçın davranışlar göstermekten kendini alamıyordu. Bir gün, yaptığı bir hırçınlığın ardından öfkesi yatışıp üzüntü hissetmeye başladığında, babası bir torba çivi verdi. “Ne zaman sinirlenip hırçınlık yaparsan bu çivilerden birini arka bahçedeki çitlere çak.” dedi. Çocuk, ilk gün otuz yedi çivi çaktı. Daha sonraki günlerde çakılan çivi sayısı gitgide azaldı. Çocuk, öfkesine hâkim olmanın arka bahçeye gidip çivi çakmaktan daha kolay olduğunu zamanla fark etmişti.

Sonunda çocuk öfkesine hâkim olur hâle geldi. Gidip durumu babasına sevinç içinde anlattı. Babası, bu defa oğlundan kendisini tutabildiği her gün için çivilerden bir tanesini çitlerden sökmesini istedi. Günler, haftalar geçti ve en sonunda çocuk babasına tüm çivilerin bittiği haberini verdi. Bunun üzerine, babası:

“Aferin oğlum! İyi iş becerdin ve öfkene hâkim olmayı başardın.” dedi ve çocuğun elinden tutup onu çitlerin yanına götürdü. Eliyle çitlerdeki delikleri göstererek “Ama şu çitlerdeki delikleri görüyor musun? İşte o çitler bir daha asla eski hâlde olmayacak.” diye ekledi. “Öfkelenip de kötü sözler söylediğin veya kötü hareketler sergilediğin zaman, insanların kalplerinde işte bu çitlerde gördüğün gibi delikler açmış olursun. Ardından özür de dilesen o yaranın izi orada kalır. Onun için özür diler hallederim, diye düşünmek yerine, sonradan özür dilemek zorunda kalacağın hareketler yapmamaya çalışmalısın.”

Sevgi Öyküleri

(Cem Ofset San. Tic. Ltd. Şti. 2014 Ders Kitabı. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 02.09.2010 tarih ve 112 sayılı kararıyla onaylanmıştır.)

Ders Planı 4

Aktif Öğrenme Tekniğinin Adı	Drama, Siz olsaydınız ne yapardınız
Ders	Türkçe
Sınıf	7
Süre	80 dakika
Metnin Ana Teması	Duygular
Metnin Alt Teması	Öfkenin Zararları
Temel Dil Becerisi	Okuma
Amaç 1	Okuma kurallarını uygulama
Kazanımlar	2. Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.
Amaç 2	Okunanı anlama ve çözümleme
Kazanımlar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. 2. Metindeki anahtar kelimeleri belirler. 3. Kelimeleri doğru telaffuz eder. 4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. 5. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler. 27. Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.
Amaç 3	Söz varlığını zenginleştirme
Kazanımlar	1. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.
Materyaller	Okuma metni(Çivi) çalışma kâğıdı
Okuma yöntemi	Sessiz okuma, işaretleyerek okuma
<p>Süreç: Öğrencilerin birikimlerini harekete geçirmek amacıyla araştırmacı öğrencilere aşağıdaki soruları sormuştur:</p> <p>1. Olumsuz bir olayla ya da durumla karşılaştığınızda kendinizi nasıl hissedersiniz? Böyle</p>	

bir durumda neler yaparsınız?

2. Öfkelendiğiniz zaman sakin olamaya çalışıp kendinizi kontrol etmeyi denediniz mi?

Bunu yaptığınızda kendinizi nasıl hissettiniz?

3. Öfkeye hâkim olmak neden önemlidir? İnsana ne gibi faydalar sağlar?

4. Olumsuz olaylar ve durumlar karşısında öfkelenmeden, hırçınlık göstermeden bir hayat yaşanabilir mi? Niçin?

Araştırmacı, öğrencilerden metni okurken işaretleyerek okuma yöntemini kullanarak önemli gördükleri yerleri metin üzerinde farklı renklerde kalemlerle işaretlemelerini istemiştir.

Araştırmacı, bu bağlamda okuma etkinliğini sessizce önemli gördükleri noktaların altını çizerek okuma işini gerçekleştireceklerini ifade etmiştir. Metin, araştırmacının belirlediği süre içinde öğrenciler tarafından sessiz okunmuştur. Bütün sınıf, sessiz okuma sürecine katılmıştır.

Araştırmacı da sessizce ve önemli gördüğü noktaların altını çizerek öğrencilere örnek olmuştur. Bu süreçte öğrencilerin, başkalarını rahatsız etmeden, not alarak, önemli noktaların altını çizerek okumalarına dikkat edilmiştir.

Okuma işinin bitiminde araştırmacı, öğrencilerden on tanesini seçip konuyla ilgili bir drama çalışması yaptırmıştır. Öncelikli olarak sınıfın içersinde bir kantin ortamı oluşturulmuştur. Bu amaçla üç tane masa hazırlanıp masaların üzerine karton kutular konulmuştur. Öğrencilerden bir tanesi kantin görevlisi seçilmiştir. Diğer öğrencilere de kantin sırasında alışveriş yapan öğrenci rolü verilmiştir. Öğrenciler, kantinde alışveriş sırasındaki olumsuzluklar karşısında iyi örnek davranışlar ve kötü örnek davranışlar konulu

drama yapmışlardır. Öğrenciler, kötü örnekte olumsuzluklar karşısında öfkelenen bir öğrenciyi iyi örnekte de olumsuzluklara karşı olgun ve sabırlı davranan bir öğrenci tipini canlandırmışlardır. Araştırmacı, dramaya katılmayan öğrencilerin fikirlerini söylemeleri için uygun ortamı hazırlamıştır.

Ardından araştırmacı, dramaya katılmayan öğrencilere “kantin kuyruğunda siz olsaydınız olaylar karşısında nasıl davranırdınız?” sorusunu yöneltmiştir. Sınıftaki diğer öğrenciler, yapılan drama çalışmasını değerlendirip aynı durumda kendilerinin nasıl davranacaklarını sınıfa anlatmışlardır.

Sonuç olarak öğretmen ve öğrenciler olumsuzluklar karşısında öfke kontrolünün nasıl sağlanacağı konusunda fikirlerini karşılıklı olarak dile getirmişlerdir.

Öğrencilerin okuma süreci sonunda kendi kendilerine “kullandığım aktif öğrenme teknikleri okuduğumu anlamama yardımcı oldu mu?”, “bu metni okuyarak neler öğrendim?” gibi sorular sorarak öz değerlendirmelerini yapmaları istenmiştir. Öğrencilerden bu sorulara verdikleri cevapları çalışma kâğıtlarına yazmaları istenmiştir.

Bu doğrultuda araştırmacı, öğrencilere birer çalışma kâğıdı dağıtmıştır.

Değerlendirme

Çalışma kâğıdı kullanılmıştır.

Okuma Etkinlikleri 4



Etkinlik 1: Çivi adlı metindeki konunun anlaşılmasına yardımcı olan ve hatırlamayı kolaylaştıran anahtar sözcükleri aşağıdaki kutucuklara yazınız.

.....

.....

.....

.....



Etkinlik 2: Okumuş olduğunuz metnin konusunu aşağıdaki boşluğa yazınız.

.....



Etkinlik 3: Okuduğunuz metnin yazarı siz olsaydınız metin için hangi başlıkları kullanırdınız aşağıdaki kutucuklara yazınız?

.....

.....

.....



Etkinlik 4: Aşağıda “çivi” başlıklı metinde geçen bazı kelimeler ve anlamları karışık olarak verilmiştir. Metnin bağlamından hareket ederek kelimelerle anlamlarını eşleştiriniz. Bu kelimeleri birer cümle içinde kullanınız.

Hırçın	Bağ, bahçe, bostan gibi yerlerin çevresine çalı, kamış, ağaç dalı gibi şeylerden çekilen duvar
Çit	Güç görünen bir olay veya duruma çözüm yolu bulmak, olumlu sonuca bağlamak
Halletmek	Belirli bir sebebi olmadan sinirlenip huysuzluk eden kimse

Hırçın	.....
Çit	.....
Halletmek	.....



Etkinlik 5: Aşağıdaki kelime ve kelime gruplarının anlamlarını tahmin ederek metindeki anlamlarını da dikkate alarak birer cümlede kullanınız.

Kendini alamamak.....

İyi iş becermek.....

Öfkesi yatışmak.....



Etkinlik 6: Aşağıdaki sözcüklerin zıt anlamlarını bulup eşleştiriniz.

Kolay

Hırçın

Sevinç

Az

Üzüntü

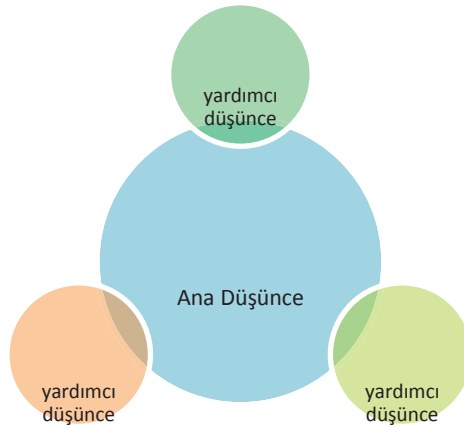
Çok

Sakin

Zor



Etkinlik 7: Metnin ana düşüncesini ve yardımcı düşüncelerini aşağıdaki kutucuklara yazınız.



Etkinlik 8: Aşağıdaki “iz, hırçın, tutabilmek” sözcük ve sözcük gruplarını metinden hareketle gerçek ve mecaz anlamlarıyla bir cümle içinde kullanınız.

Gerçek anlamada		Mecaz anlamada
.....	iz	.....
.....	Hırçın	.....
.....	Tutabilmek	.....

Öz Değerlendirmede Bulunma

1. Okuma sırasında
.....
.....okuma stratejilerini kullandım.
2. Ders esnasında kullandığım aktif öğrenme teknikleri:
.....
3. Bu metinden
.....
.....öğrendim.
4. Aktif öğrenme tekniklerinin
.....
.....yönünden faydalı olduğunu düşünüyorum.

Uygulama 5

Atatürk'ün Kişiliği ve Özellikleri Metni Uygulama Süreci ve Etkinlikleri

Atatürk'ün Kişiliği ve Özellikleri

Mustafa Kemal Atatürk, çok yönlü ve üstün kişiliği olan bir liderdir. Birinci Dünya Savaşı sonunda imzalanan Mondros Ateşkes Anlaşması'yla ortaya çıkan tehlikeli durumu ilk olarak görüp milletin dikkatini çeken odur.

Mustafa Kemal, Amasya Genelgesi'nde, vatanın bütünlüğünün ve milletin istiklalinin tehlikede olduğunu söyledi. Erzurum Kongresi'nde, millî sınırlar içinde vatanın parçalanmaz bir bütün olduğunu bütün dünyaya ilan etti. Kurtuluş Savaşı'nı bunun için başlattı. Bu konuda hiçbir taviz vermedi. Vatan savunmasını her şeyin üzerinde tuttu. Sakarya Savaşı sırasında "Vatanın her karış toprağı, vatandaşın kanıyla ıslanmadıkça terk olunamaz." diyerek bu konudaki kararlılığını gösterdi. Vatanı için her şeyini feda etmeye hazır olduğunu şu sözü ile açıkça ifade etmiştir: "Yurt toprağı! Sana her şey feda olsun. Kutlu olan sensin. Hepimiz senin için fedaiyiz. Fakat sen Türk milletini ebedî hayatta yaşatmak için feyizli kalacaksın."

Mustafa Kemal, vatanı ve milleti için canını feda etmekten kaçınmazdı. Daha Çanakkale Savaşları sırasında Anafartalar grubu komutanı iken en ön safta savaştı. Bu savaş sırasında Atatürk'e bir şarapnel parçası isabet etmiş fakat sağ cebinde bulunan saati kendisini ölümden kurtarmıştı. Sakarya Savaşı sırasında ise atından düşmüş ve kaburga kemikleri kırılmıştı. Buna rağmen cepheden ayrılmamış, savaşı sedye üzerinden yönetmişti.

(...)

Mustafa Kemal Atatürk, idealist bir liderdi. Onun idealizmi, yüksek vasıf ve kabiliyetlerine inandığı milletin sonsuz hürriyet ve bağımsızlık aşkından kaynaklanıyordu.

Mustafa Kemal Atatürk'ün en büyük ideali, millî sınırlarımız içinde millî birlik duygusuyla kenetlenmiş uygar bir toplum oluşturmaktır. Vatanı kurtaran, hür ve bağımsız Türkiye idealini gerçekleştiren Mustafa Kemal, yeni Türkiye'yi modernleştirmek amacı ile çağdaş medeniyet idealine yöneltmiştir.

(...)

Atatürk'ün inkılapçılığı, akıl ve mantığın toplumsal gelişmeye egemen kılınması esasına dayanır. Onun şu sözü akıl ve mantığa verdiği değeri en güzel şekilde ifade eder: “Bizim akıl, mantık ve zekâ ile hareket etmek en büyük özelliğimizdir. Bütün hayatımızı dolduran olaylar bu gerçeğin delilidir.”

(...)

Gerçeğe akıl ve bilim yoluyla ulaşılacağına inanan Atatürk, “Dünyada her şey için, medeniyet için, hayat için, muvaffakiyet için en hakiki mürşit ilimdir, fendir.” sözü ile bunu en güzel şekilde açıklamıştır.

(...)

Gerek Kurtuluş Savaşımızın başarıyla sonuçlanması, gerek gerçekleştirilen inkılaplarla, Türkiye'nin çağdaşlaştırılması onun dehasının bir eseridir.

Başarılı olmanın sırlarından birisi de sabır ve disiplindir. O, meseleler karşısında önce düşünür, gerekli araştırmayı yapar, tartışır, kararını ondan sonra verirdi. Verdiği kararı uygulamaya koyarken uygun zamanı beklerdi. Zamanlamaya çok önem verirdi.

Samsun'a çıkmadan çok önce, millet egemenliğine dayanan bağımsız, yeni bir Türk devleti kurmayı düşünmüştü. Bu fikrini, o zaman açıklamadı. Samsun'a çıktıktan bir süre sonra vatanın kurtuluşu ile ilgili fikirlerini uygulamaya başladı. Kongreler topladı. Türkiye

Büyük Millet Meclisi'ni açtı. Türkiye Büyük Millet Meclisi açıldığı zaman, saltanatı kaldırıp cumhuriyet yönetimini kurmayı düşünüyordu. Fakat mecliste saltanat yanlıları olduğundan zamanlamayı uygun görmemişti. Ancak Kurtuluş Savaşı başarıya ulaştıktan sonra açılan ikinci meclis döneminde Atatürk'ün önderliğinde saltanat kaldırılıp cumhuriyet ilan edilmiştir.

(...)

Atatürk'ün gençlere söylediği “Yolunda yürüyen bir yolcunun yalnız ufku görmesi kâfi değildir. Muhakkak ufkun ötesini de görmesi ve bilmesi lazımdır.” sözü, onun ileri görüşlü bir lider olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

(...)

Büyük adamları ancak büyük milletler yetiştirir. Toplumların büyük adamlara ihtiyacı en çok bunalımlı dönemlerde ortaya çıkar. Toplumları, bunalımlı dönemlerden ancak büyük liderler kurtarır. Mustafa Kemal Paşa, bu özellikleri taşıyan çok yönlü bir liderdir. (...) Ayrıca birleştirici ve toplayıcı bir lider, büyük bir asker ve teşkilatçı bir devlet adamıdır. Bütün bu yönleriyle çağa damgasını vuran bir dâhidir.

Atatürk, eğitimi sosyal ve kültürel kalkınmanın en etkili araçlarından biri olarak görmüştür. Kurtuluş Savaşı kazanıldıktan sonra yeni devletin varlığını sürdürebilmesi için çağdaş eğitim metotlarıyla yetiştirilecek bir nesle ihtiyaç vardı. Bu sebeple eğitim konusuna büyük bir önem verdi. Kurtuluş Savaşı'ndan sonra kendisine sorulan “İşte memleketi kurtardınız, şimdi ne yapmak istersiniz?” sorusuna Atatürk “Maarif vekili olarak millî irfanı yükseltmeye çalışmak, en büyük emelimdir.” cevabını verdi.

Türk milletinin aydınlık yarınları için elinde tebeşir, kara tahta başına geçerek Türk milletine okuma-yazma öğreten Atatürk, milleti tarafından başöğretmenliğe layık görüldü. O, modern bir eğitim politikasının esaslarını belirleyip eğitim alanında büyük inkılaplar yaptı.

(...)

Atatürk, Türk kültür ve sanatını dünyaya tanıtmak için çok çalıştı. Bu konuda araştırmalar yapılmasını, sergiler açılmasını ve kültürle ilgili kongreler düzenlenmesini teşvik etti. Sanat ve sanatçılar hakkında takdir ve teşvik edici sözler söyledi. Bunlardan bazıları:

“Sanatsız kalan bir milletin hayat damarlarından biri kopmuş demektir.”

“Hepiniz mebus olabilirsiniz, vekil olabilirsiniz hatta cumhurbaşkanı olabilirsiniz fakat bir sanatkâr olamazsınız.”

“Bir millet, sanat ve sanatkârdan mahrum ise tam bir hayata malik olamaz.”

Atatürk, sanatçı yetiştiren kurumlar açtı. Çağdaş Türk sanatını geliştirmek amacıyla Avrupa'ya resim, heykel ve müzik öğrenimi için gençler gönderdi. Bu durum, onun sanata ve sanatçıya ne kadar önem verdiğini gösterir.

İyi bir yönetici, milletin huzur ve saadetini sağlamak için çalışır. Mustafa Kemal Atatürk, bütün hayatı boyunca bunu yapmaya çalıştı. Milleti için çalışmayı bir görev saydı. “Millete efendilik yoktur. Hadimlik vardır. (...) Bu millete hizmet eden, onun efendisi olur.” sözü ile yöneticilerde bulunması gereken özelliği belirtmiştir. Savaştaki kahramanlığı kadar, devlet kurup yönetmedeki ustalığı, ileri görüşlülüğü ve barışseverliği ile Atatürk, tarihte eşine az rastlanan bir yöneticidir.

(...)

Atatürk'ün, milletine sonsuz bir güveni vardı. Türk milletinin şan ve şerefle dolu tarihindeki başarılarına yenilerini ilave edeceğine bütün kalbiyle inanmıştı. (...) Bütün başarıları milletine mal etmekten zevk duyardı. Mustafa Kemal bir konuşmasında “Millî Mücadele’yi yapan doğrudan doğruya milletin kendisidir, milletin evlatlarıdır.” demişti.

Atatürk, kararlı ve mücadeleci bir liderdi. Güçlükler karşısında yılmayan, ümitsizliğe düşmeyen kişiliği onun Millî Mücadele’nin lideri olmasını sağlamıştır. Samsun’a çıktıktan sonra, Kâzım Karabekir Paşa’ya çektiği bir telgrafta, o günlerdeki ağır durumu belirttikten sonra “Bununla beraber bütün umutlar kaybolmuş değildir. Memleketi bu durumdan ancak Türk milletinin mukavemet azmi kurtarabilir.” diyordu. Eskişehir- Kütahya Savaşları’ndan sonra Yunanlılar, Ankara’ya doğru ilerlemeye başladıkları zaman, Mustafa Kemal, Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından başkomutanlık görevine getirilmişti. Başkomutan olarak yaptığı ilk konuşmasındaki “Milletimizi esir etmek isteyen düşmanları, behemehal (ne yapıp edip) yeneceğimize dair güvenim bir dakika olsun sarsılmamıştır.” sözleri onun hiçbir zaman ümitsizliğe yer vermediğini ve mücadelesindeki kararlılığı gösteren başka bir örnektir.

(...)

Atatürk, milletimizi çağdaş medeniyet seviyesinin üstüne çıkaracak ileri bir zihniyetin yerleşmesi çabasıdaydı. Bu yolda birtakım inkılaplar yaptı. İnkılapların amacı, modern bir devlet, çağdaş bir toplum meydana getirmektir. Atatürk, Türk milletini çağdaş milletlerin seviyesine çıkartmak için siyasal, toplumsal, ekonomik alanlarda inkılaplar yapmıştır.

Onun şu sözleri inkılapçı karakterini ortaya koyar: “Büyük davamız, en medeni ve en müreffeh millet olarak varlığımızı yükseltmektir. Bu yalnız kurumlarında değil,

düşüncelerinde de temelli inkılap yapmış olan büyük Türk milletinin dinamik idealidir. Bu ideali en kısa zamanda başarmak için, fikir ve hareketi beraber yürütmek mecburiyetindeyiz.”

Atatürk'ün birleştirici ve bütünleştirici özelliği sayesinde, Millî Mücadele başarıya ulaşmıştır. Atatürk, Millî Mücadele'nin karanlık günlerinde, değişik fikirlere sahip insanları bir mecliste, kendi etrafında toplamayı başardı. (...) O, yalnız askerlerin değil, sivil halkın da güvenini kazanmıştı.

Atatürk'ün bu üstün meziyetleri, sıkıntı ve bunalım içinde bulunan insanların, ona sevgi ve saygıyla bağlanmasını sağladı. Atatürk, tarihte büyük devletler kuran ve yüksek bir medeniyet meydana getirmiş olan Türk milletinin büyüklüğüne inanan ve bununla gurur duyan bir insandı. Atatürk; kahramanlık, vatan sevgisi, çalışkanlık, bilim ve sanata önem verme gibi değerlerin, Türklüğün yüksek vasıflarından olduğunu ifade etmiştir. O, milletinin bu özelliklerini her fırsatta dile getirip insanlık ailesi içinde layık olduğu yeri almasına çalıştı. Milletimizin yüksek karakteri, çalışkanlığı, zekâsı ve ilme bağlılığı ile millî birlik ve beraberlik duygusunu geliştirmeyi başlıca ilke kabul etti. Ona göre: “... Türklüğün unutulmuş büyük medeni vasfı ve büyük medeni kabiliyeti, bundan sonraki gelişmesi ile geleceğin yüksek medeniyet ufkundan yeni bir güneş gibi doğacaktır.”

Atatürk, barışa önem veren bir liderdi. Ona göre, barışın bozulmasından bütün dünya ülkeleri ıstırap duymalıydı. Anlaşmazlıkların ortadan kalkması, insanlığın başlıca dileği olmalıydı. Dünyada yalnızca sevgi egemen olmalıydı. Atatürk'ün bu sevgi anlayışının nedeni insana duyduğu saygıdır. Onun “Yurtta sulh, cihanda sulh.” sözü barış idealinin simgesi hâline gelmiştir.

Yrd. Doç. Dr. Muhammed Şahin

Ders planı 5

Aktif Öğrenme Tekniğinin Adı	Kart eşleştirme
Ders	Türkçe
Sınıf	7
Süre	80 dakika
Metnin Ana Teması	Atatürk
Metnin Alt Teması	Atatürk'ün Kişilik Özellikleri
Temel Dil Becerisi	Okuma
Amaç 1	Okuma kurallarını uygulama
Kazanımlar	2. Akıcı biçimde okur. 3. Kelimeleri doğru telaffuz eder. 5. Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.
Amaç 2	Okunanı anlama ve çözümleme
Kazanımlar	4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. 23. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.
Amaç 3	Söz varlığını zenginleştirme
Kazanımlar	Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.
Materyaller	Okuma metni (Atatürk'ün Kişiliği ve Özellikleri), çalışma kâğıdı
Okuma yöntemi	Sessiz okuma, işaretleyerek okuma
<p>Süreç: Araştırmacı, öğrencilerinden 1. etkinlikteki fotoğrafların Atatürk'ün hangi özelliklerini yansıttığını yazmalarını istemiştir. Daha sonra öğrencilerden metnin başlığını ve metnin bulunduğu sayfadaki fotoğrafı incelemelerini istemiştir.</p> <p>Araştırmacı, öğrencilere beyin fırtınası yaptırarak öğrencilerin metnin içeriği ile ilgili tahminlerde bulunmalarını sağlamıştır.</p> <p>Ardından araştırmacı, öğrencilerinden Atatürk'ün "Hayatta en hakiki mürşit ilimdir." özdeyişini açıklamalarını istemiştir. Öğrencilerden bir kaçını Atatürk'ün sözüyle ilgili düşüncelerini dile getirmiştir.</p>	

Araştırmacı, öğrencileri metni okurken kelimeleri doğru telaffuz etmeleri akıcı biçimde okumaları konusunda uyarmıştır. Öğrencilerden metni okurken işaretleyerek okuma yöntemini kullanarak önemli gördükleri yerleri metin üzerinde farklı renklerde kalemlerle işaretlemelerini istemiştir.

Metin, araştırmacı belirlediği süre içinde öğrenciler tarafından sessiz okunmuştur. Bütün sınıf, sessiz okuma sürecine katılmıştır. Araştırmacı da sessizce ve önemli gördüğü noktaların altını çizerek öğrencilere örnek olmuştur. Bu süreçte öğrencilerin, başkalarını rahatsız etmeden, not alarak, önemli noktaların altını çizerek okumalarına dikkat edilmiştir.

Araştırmacı tarafından her biri sınıftaki öğrenci sayısının yarısı kadar kart içeren iki dizi kart hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan kartların birinci dizisinde; öğrenilenlerle ilgili sorular, kavramlar, örnekler vb. yer almaktadır. İkinci dizi de ise; birinci dizidekilerle eşleştirilebilecek yanıtlar, açıklamalar, tanımlar, ilkeler, olaylar bulunmaktadır. Ayrıca öğretmen tarafından dizilerden birindeki kartlar numaralanmıştır.

Metin okunduktan sonra öğrencilerin yarısına araştırmacı tarafından hazırlanan “bilinmeyen sözcük ve sözcük grupları, anahtar kelimeler, konu, olay, zaman, yer ve şahıs kadrosu” yazılı farklı renkte kâğıtlar deste hâlinde dağıtılmıştır.

Öğrencilerin diğer yarısına “bilinmeyen sözcük ve sözcük gruplarının anlamı, anahtar kelimelerin, konu, olay, zaman, yer ve şahıs kadrosu ile ilgili bilgilerin” yazılı olduğu farklı renkte kâğıtlar dağıtılmıştır. Kartların dağıtılmasından sonra öğrencilere, kendilerine gelen kartlarla ilgili hazırlık yapmaları için belli bir süre tanınmıştır. Sürenin bitiminden sonra öğrenciler, sınıfın içinde dolaşarak ve karşılaştıklarıyla konuşarak ellerindeki kartın eşini

ararlar. Kartlarını eşleştiren öğrenciler bunun gerçeklerini birlikte hazırlamışlardır. Eşleştirme işlemi bittikten sonra kart numaraları öğretmen tarafından rastgele söylenmiş ve numarası söylenenler kendi kartlarının içeriğini ve hazırladıkları gerçekleri sınıfa sunmuşlardır.

Öğrencilerin okuma süreci sonunda kendi kendilerine “kullandığım aktif öğrenme teknikleri okuduğumu anlamama yardımcı oldu mu?”, “bu metni okuyarak neler öğrendim?” gibi sorular sorarak öz değerlendirmelerini yapmaları istenmiştir. Öğrencilerden bu sorulara verdikleri cevapları çalışma kâğıtlarına yazmaları istenmiştir.

Bu doğrultuda araştırmacı, öğrencilere birer çalışma kâğıdı dağıtmıştır.

Değerlendirme

Çalışma kâğıdı kullanılmıştır.

Kart eşleştirme tekniği için kullanılan kartlar aşağıdaki gibidir:

1. Metnin konusu nedir?	Atatürk’ün kişisel özellikleri ve bu kişisel, ayırt edici özellikleriyle ülkemizin kurtuluşu ve gelişmesi için yapmış olduğu çalışmalar
2. Dünyada her şey için, medeniyet için, hayat için, muvaffakiyet için.....	..... en hakiki mürşit ilimdir, fendir.
3. Vatanın her karış	

toprağı.....	.....vatandaşın kanıyla ıslanmadıkça terk olunamaz.
4. Vasıf ne demektir?	İnsanın taşımış olduğu sıfatlar, özellikler beceriler demektir.
5. Bunalım ne demektir?	İnsanın içsel olarak huzursuz, sıkıntılı ve çözumsuz olması demektir.
6. Toplumsal kelimesi hangi anlamlarda kullanılabilir?	Cemiyeti, içtimai hayatı ve toplumu ilgilendiren anamlarına gelir.
7. İnkılap ne demektir?	Yenilik ve değişiklik demektir.
8. Metin içersinde hangi şehirlerin isimleri geçmektedir?	Erzurum, Samsun, Sivas
9. İşte memleketi kurtardınız, şimdi ne yapmak istersiniz?	Maarif vekili olarak millî irfanı yükseltmeye çalışmak, en büyük emelimdir.
10. Maarif ne demektir?	Eğitim ve öğretim demektir.
11. Mebus ne anlamında kullanılmıştır?	Milletvekili anlamında kullanılmıştır.

12. Millete efendilik yoktur; .....	..... hâdimlik vardır.
13. Metin içersinde hangi kahramanların adları geçmektedir?	Mustafa Kemal, Kazım Karabekir
14. Behemehal ne demektir?	Mutlaka, kesinlikle anlamlarına gelir.
15. Barışın bozulmasından kimler etkilenir?	Bütün dünya ülkeleri
16. Sulh ne demektir?	Barış ve huzur anlamlarına gelir.

Etkinlik 1**Okuma Etkinlikleri 5**

Aşağıdaki fotoğrafları inceledikten sonra birikimlerinizden hareketle bu fotoğrafların, Atatürk'ün hangi özelliklerini yansıttığını yazınız.

**Etkinlik 2**

Okumuş olduğunuz metnin konusunu aşağıdaki boşluğa yazınız.

.....

Etkinlik 3

Metnin yazarı siz olsaydınız metne hangi başlıkları verirdiniz?

Ben olsaydım bu metne.....
başlıklarını
 verirdim.

Etkinlik 4

Okuduğunuz metnin ana düşüncesini ve yardımcı düşüncelerini aşağıdaki kutucuklara yazınız.

Yardımcı Düşünce

.....

Yardımcı Düşünce

.....

Ana Düşünce

.....

Etkinlik 5

Okumuş olduğunuz metnin anahtar sözcüklerini aşağıdaki kutucuklara yazınız.

.....

.....

.....

Etkinlik 6

Aşağıda, okuduğunuz metinde geçen bazı kelimeler yer almaktadır. Bu kelimeleri cümle içinde kullanınız.

Esir etmek	.....
Vasıf	.....
Çağdaş	.....
Mezih	.....
Bunalım	.....

Etkinlik 7

Aşağıdaki “açık, yüksek, ağır” sözcük ve sözcük gruplarını metinden hareketle gerçek ve mecaz anlamlarıyla bir cümle içinde kullanınız.

Gerçek anlamda		Mecaz anlamda
.....	Açık	.....
.....	Yüksek	.....
.....	Ağır	.....

Etkinlik 8

Aşağıda, metinde geçen bazı kelimeler yer almaktadır. Bu kelimelerin anlamlarını metnin bağlamından hareketle tahmin ederek noktalı yerlere yazınız.

Toplumsal	Mücadele	Sanatkar
İnkılap	Lider	

Öz Değerlendirmede Bulunma

1. Okuma sırasında

.....
.....okuma stratejilerini kullandım.

2. Ders esnasında kullandığım aktif öğrenme teknikleri:

.....

3. Bu metinden

.....öğrendim.

4. Aktif öğrenme tekniklerinin

.....

.....yönünden faydalı olduğunu düşünüyorum.

Uygulama 6

Ali Rıza Bey Ve Kırkambarı Metni Uygulama Süreci ve Etkinlikleri

Ali Rıza Bey Ve Kırkambarı

Türk resim tarihinde herhangi bir yabancı ressamın gölgesi düşmemiş, tamamıyla yerli bir sanatkâr aradığımız zaman, önce Ali Rıza Bey çıkar karşımıza.

Üsküdar'ın dar ve esrarlı sokaklarını; saçaklarından yabani sarmaşıklar sarkan, sardunya saksıları ile bezenmiş cumbalı, kafesli, ahşap evlerini; yosunlu duvarları yıkılmış mescitlerini, birbirine kenetlenmiş asırlık servileri ile taşları devrilmiş mezarlıkları; Karacaahmet'i, İstanbul'un bugün artık muslukları kopmuş, kurumuş çeşmelerini, sebillerini; Boğaziçi'nin eski hatıraları sayıklayan yalılarını, kuytu kayıkhanelerini, ihtiyar çınarlarını; kısaca artık günümüzde, hayal olmuş eski İstanbul'u bize bütün detayları ile hikâye eden bir başka ressam bulamayız.

Geçen yüzyılın son yarısında yaşamış öteki resim ustaları gibi o da asker ocağından yetişmiştir. 1858'de Üsküdar'da Ahmediye'de doğmuş, Üsküdar Rüştüyesini bitirdikten sonra, Kuleli Askerî İdadisine yazılmış ve 1883'te Harbiye Mektebinden teğmen olarak çıkmıştır. Babası da askerdir: Süvari Binbaşısı Mehmet Rüştü Efendi.

Ali Rıza Bey ilk resim dersini Nuri Paşa ile Süleyman Seyit Bey'den almıştır. O, daha ziyade bir suluboya ustası idi. Bizim Türk ressamları arasında suluboyaya pek iltifat eden olmamıştır. Ali Rıza Bey hiç durmadan çalışmış faal bir ressamımızdır. Yüzlerce eser vücuda getirmiştir. Kaymakam (yarbay) rütbesiyle emekliye ayrıldıktan sonra çalışmaya daha çok hız vermiştir. Ailesinin fertleri, “Onun resim yapmadığı gün yoktu. Yeni doğan güneş, Üsküdar sırtlarını okşarken Çamlıca Tepesi'nde her sabah Ali Rıza Bey'i bulurdu.” diyorlar. Nedense

üstat, buraları ve fıstık ağaçlarını çok sevmiştir. Bir de resimlerinde mutlaka ufkuna bir yelkenli yerleşmiş sakin denizler görürüz. Desenlerinden mürekkep, basılmış bir albümü vardır ki o devrin mektep çocukları –hatta ben bile- ilk resim zevkini bu albümden almışızdır. Numunei terakki, Amelihayat, Üsküdar Kız Sanat Okulu, Çamlıca Kız Lisesi, Kız Sanayi i nefisesi ve Mir’at ı feyz Mektepleri ile Darüşşafaka’da resim öğretmenliği yapmıştır. Bütün hayatını resim dersleri vermekle harcamış, birçok öğrenci ressam yetiştirmiş olduğundan ona, “Hoca Ali Rıza” demişlerdir. Yetiştirmelerinden ünlü ressam Binbaşı Sami Bey (Sami Yetik), hatıralarında ona çok yer vermiştir.

Sami Bey anlatır: Çemberlitaş’ta, Osman Bey matbaası altında Necip Bey adında yaşlı bir adamın kırtasiye mağazası varmış. Sami Bey, Soğukçeşme Rüştüyesinde okuduğu sıralarda, her gün bu dükkânın önünden geçerken vitrinin önünde durur ve “A. Rıza” imzalı, 6 numara bir tuval üzerine yapılmış yağlıboya küçük bir tabloyu hayran hayran seyredermiş. Sami Yetik, bir yazısında: “Bu tablo yüzünden kaç defa mektebin sabah yoklamasına yetişemeyip ceza görmüşümdür. Akşamları ise bu camekân önünde yine fazla kaldığım için arkadaşlarım bana “resim budalası” demeye başlamışlardı. Bir gün tablonun yerinde olmadığını gördüm. Kaldırılmış olacaklar diye hemen dükkâna girdim. Necip Efendi’ye resmin ne olduğunu sordum. Müşterileri ile meşgul adam, bana cevap bile vermedi. Bekledim. Böyle boynum bükük bekleyişime acımış olacak ki nihayet bana dönüp “Satıldı, oğlum.” dedi. Onu bir daha göremeyeceğim düşüncesiyle içimin nasıl sızladığını tarif edemem.”

Ali Rıza Bey, 1930 yılı Mart ayının yirmisinde, perşembe günü vefat etmiş ve belki bin defa resmini yaptığı Karacaahmet’e gömülmüştür.

Ölümünden sonra 1933'te Eminönü Halkevinde onun 200 parça eseri sergilendi. 1956'da Ankara Dil-Tarih ve Coğrafya Fakültesinde tertiplenen sergide de 128 suluboya, 80 yağlıboya, 250 karakalem teşhir edildi. 1960'ta ise Millî Kütüphane 450 eserini satın aldı.

Ali Rıza Bey, pek babacan bir adamdı. Resimlerini tenkit edenleri sabırla dinlemesini bilirdi. Kendisine haksızlık edenlere asla küsmemiştir. Resim yapmaya giderken daima yanında taşıdığı bir çantası vardı ki arkadaşları ona "Kırkambar" derlerdi. Füzene, karakalem, boyalı kalemler, pastel, sangin, sulu boya, yağlı boya tüpleri, velhasıl içinde ne aransa bulunurdu bu kırkambarın. Resim yaparken arkasına biriken halkın, çoluk çocuk da olsa ileri geri konuşmalarını büyük bir hoşgörölükle karşılar, onlarla görüşür, yaptığı resim hakkında fikirlerini sorardı. Onun için çok sevilmiş, hürmet görmüş bir hoca sanatkârdı. Arkasında üçü kız, biri erkek dört evlat bırakmıştır.

Elif NACİ

Ders planı 6

Aktif Öğrenme Tekniğinin Adı	Kar Topu
Ders	Türkçe
Sınıf	7
Süre	80 dakika
Metnin Teması	Duygular
Temel Dil Becerisi	Okuma
Amaç 1	Okuma kurallarını uygulama
Kazanımlar	2. Akıcı biçimde okur. 5. Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.
Amaç 2	Okunamı anlama ve çözümleme
Kazanımlar	1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. 2. Metindeki anahtar kelimeleri belirler. 8. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder. 9. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder. 11. Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder. 12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler. 13. Metne ilişkin sorulara cevap verir. 15. Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar. 14. Metne ilişkin sorular oluşturur. 29. Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar. 31. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.
Amaç 3	Söz varlığını zenginleştirme
Kazanımlar	5. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.
Materyaller	Okuma metni (Atatürk'ün Kişiliği ve Özellikleri), çalışma kâğıdı
Okuma yöntemi	Soru sorarak okuma
Süreç: Araştırmacı, öğrencilerinin birikimlerini harekete geçirmek amacıyla onlara aşağıdaki soruları sormuştur:	

- Resim yapmayı sever misiniz?
- En çok nelerin resmini yaparsınız?
- Hiç resim sergisine katıldınız mı?
- Bu sergide ne tür resimler vardı?
- Ressamlar resimlerini nasıl yaparlar?

Araştırmacı, öğrencilerinin metni okumaya hazırlanmalarını sağlamak amacıyla onlardan 1. etkinlikte verilen görsel unsurları incelemelerini ve gördükleri ile ilgili düşüncelerini ifade etmelerini istemiştir.

Araştırmacı, öğrencileri metni okurken kelimeleri doğru telaffuz etmeleri akıcı biçimde okumaları konusunda uyarmıştır. Araştırmacı, öğrencilerine metni sessiz okurken zihinlerinde oluşan soruları bir kâğıda not etmelerini istemiştir (Etkinlik 3).

Metin, araştırmacının belirlediği süre içinde öğrenciler tarafından sessiz okunmuştur. Bütün sınıf, sessiz okuma sürecine katılmıştır. Araştırmacı da sessizce okuduğu metinle ilgili sorularını bir kağıda yazarak öğrencilere örnek olmuştur. Bu süreçte öğrencilerin, başkalarını rahatsız etmeden, zihinlerinde oluşan soruları not alarak okumalarına dikkat edilmiştir.

Araştırmacı, öğrencilerinden önce metinle alakalı not aldıkları soruların cevaplarını düşünmelerini istemiştir.

Öğrencilere düşünmeleri için verilen süre dolunca araştırmacı öğrencileri ikişerli guruplara ayırmıştır. Bu şekilde ikişerli toplam 16 grup oluşmuştur. Araştırmacı, grup üyelerinin metinle alakalı sorularını birbirlerine sorup karşılıklı fikir alışverişinde

bulunmalarını istemiştir. Daha sonra araştırmacı, ikişerli grupları birleştirip dörder kişilik yeni gruplar oluşturmuştur. Araştırmacı, bu yeni gruplara da metinle alakalı sorularını birbirlerine sormalarını istemiştir. Araştırmacı, öğrencilerin birbirlerinin sorularını cevaplariken not almalarını da istemiştir. Bu amaçla gruplardan birer yazman seçilmiştir. Araştırmacı, son olarak sınıftaki öğrencileri sekizerli gruplara ayırmıştır. Bu grupların da kendi içlerinde metinle ilgili sorularını birbirlerine sorup fikir alişverişinde bulunmaları sağlanmıştır. Ders sonunda gruplardan seçilen birer sözcü metinle ilgili soru ve cevaplarını sınıfla paylaşmıştır.

Araştırmacı, öğrencilere birer çalışma kâğıdı dağıtmıştır.

Değerlendirme

Çalışma kâğıdı kullanılmıştır.

Okuma etkinlikleri 6



Etkinlik 1

Yukarıdaki tabloları inceleyiniz. Tabloların sizde uyandırdığı duygu ve düşünceleri belirtiniz.

Etkinlik 2

Aşağıda, metinde yer alan bazı kelime ve kavramların anlamları verilmiştir. Anlamların karşısına bu kelime ve kavramları yazınız.

Gizli yönleri bulunan, ne olduğu anlaşılamayan, esrarengiz	.....
Yapıların üst katlarında, ana duvarın dışına, sokağa doğru çıkıntı yapmış balkon	.....
Genellikle camilere bitişik, özel bir biçimde yapılmış, hayır için içme suyu dağıtılan taş yapı	.....
Lise derecesindeki okul	.....
Fotoğraf ve pul saklamaya yarayan bir tür defter	.....

Etkinlik 3

Okumuş olduğunuz metinle ilgili iki soru yazınız.

1)

.....

2)

.....

Etkinlik 4

Aşağıdaki cümleleri dikkatlice okuyunuz. Nesnel yargı içeren cümlelerin yanındaki parantezin içine nesnel; öznel yargı içeren cümlenin yanındaki parantezin içine de öznel yazınız.

- Ali Rıza Bey, ilk resim dersini Nuri Paşa ile Süleyman Seyit Bey'den almıştır.
(.....)
- Bizim Türk ressamaları arasında suluboyaya pek iltifat eden olmamıştır.
(.....)
- Desenlerinden mürekkep, basılmış bir albümü vardır ki o devrin mektep çocukları hatta ben bile ilk resim zevkini bu albümden almışızdır. (.....)
- Onu bir daha göremeyeceğim düşüncesiyle içimin nasıl sızladığını tarif edemem.(.....)
- Ali Rıza Bey, 1930 yılı Mart ayının yirmisinde, perşembe günü vefat etmiştir.
(.....)

Etkinlik 5

Okuduğunuz metni kendi cümlelerinizle özetleyiniz.

.....

.....

.....

.....

.....

Etkinlik 6

Okuduğunuz metnin yazarı siz olsaydınız hangi başlığı kullanırdınız

.....

Öz Değerlendirmede Bulunma

1. Okuma sırasında
.....okuma stratejilerini kullandım.
2. Ders esnasında kullandığım aktif öğrenme teknikleri:
.....
3. Bu metindenöğrendim.
4. Aktif öğrenme tekniklerinin
.....yönünden
 faydalı olduğunu düşünüyorum.

Uygulama 7

Rodin'den Aldığım Ders Metni Uygulama Süreci ve Etkinlikleri

Rodin'den Aldığım Ders

O vakit 25 yaşındaydım. Paris'te bir taraftan okuyor bir taraftan yazı yazıyordum. Birkaç kimse, basılmış olan edebî eserlerimi övmüştü. Bunlardan bazılarını kendim de beğeniyordum. Fakat eksik veya yanlışımın nerede olduğunu bilmemekle beraber, içimin derinliklerinde daha iyi eser yaratabileceğimi söyleyen bir duygu vardı.

İşte o vakit, büyük bir adam, bana büyük bir ders verdi. Bu, dışarıdan ilk görünüşte önemsiz bir olaydı fakat hayatımda bir dönüm noktası olmuştur.

Bir akşam Belçika'nın tanınmış yazarlarından Verhaeren (Verhayren)'in evinde idik. Yaşlı bir ressam, artık plastik sanatların gerilemesinden şikâyet ediyordu. Mücadeleyi seven bir genç olarak ben, bu görüşe şiddetle karşı geldim. İçinde bulunduğumuz şehirde yaşayan ve Michel Ange (Mikel Anj) ile aynı seviyede bulunan bir heykeltıraş yok muydu? Rodin (Roden)'in “Düşünen Adam”ı, “Balzac” (Balzak)'ı, mermerin ömrü olduğu kadar yaşamayacak mıydı?

Bu tartışma sonunda ev sahibi neşeli bir eda ile sırtımı okşadı:

— Yarın Rodin'i göreceğim, dedi, siz de geliniz. Sizin kadar hayran olan bir kimsenin onu tanımak hakkıdır.

Çok sevinmiştim. Fakat ertesi gün, Verhaeren beni heykeltıraşa takdim ettiği vakit bir kelime bile söyleyemedim. Eski dostlar aralarında şundan bundan konuşurlarken bana orada bulunması istenmeyen davetsiz bir misafirmişim hissi gelmişti. Fakat en büyük adamlar, en alicenap olanlardır. Veda etmek üzere iken Rodin bana döndü:

— Heykellerimden bir ikisini görmek istediğinizi tahmin ederim, dedi fakat burada hemen hemen hiçbir Şey bulamayacaksınız. Pazar günü bana Meudon (Mödon)'a öğle yemeğine geliniz.

Rodin'in kendi hâlindeki kır evinde, küçük bir masa başında tam bir ev yemeği yedik. Az zamanda, yumuşak gözlerinin cesaret verici bakışları, şahsının sadeliği utangaçlığını gidermişti.

Büyük pencereleli, iptidai bir binadan ibaret olan stüdyosunda tamamlanmış heykeller ve yüzlerce küçük plastik etütler vardı. Bir kol, bir el, bazen yalnız bir parmak, parmak mafsalı... Başlayıp sonradan bıraktığı heykeller; üzerine kabataslak resimler yığılmış masalar... Stüdyo, bütün bir hayat boyunca dinlenmeden harcanmış bir arama ve çalışma havası ile doluydu.

Rodin, bir gömlek giydi ve üstüne hemen bir işçi hâli geldi. Bir piyestal önünde durdu. Yaş örtüleri kaldırıp yüksek bir ustalıkla Şekil verilmiş çamurdan bir kadın büstünü meydana çıkararak:

— Bu, son eserimdir, dedi. Zannederim, hemen hemen bitmiş sayılabilir.

Bu iri yapılı, geniş omuzlu, solmuş gri sakallı ihtiyar, heykele iyice bakabilmek için geriye doğru bir adım attı:

— Evet, zannederim bitmiştir! Dedi.

Fakat biraz daha göz gezdirdikten sonra mırıldandı:

— Tam omzu üstündeki çizgi fazla sert... Müsaadenizi rica ederim. Heykeltıraş bıçağını aldı. Tahta alet yumuşak çamurun üzerinden hafifçe geçti ve omza daha narin bir parlaklık verdi. Rodin'in kuvvetli elleri hayata uyanmış, gözleri parlamıştı.

Şurada, burada yine bir şeyler değiştirdi. Geriye çekildi. Sonra boğazından garip sesler çıkararak piyedestali çevirdi.

Şimdi gözlerinde bir zevk ışıldıyor, şimdi kaşları çatılıyordu. Çamur parçalarını yoğurdu, bunları heykele kattı, biraz sıyırdı.

Bu işler yarım saat, bir saat kadar sürmüştü. Bu süre içinde bana bir tek kelime bile söylememişti. Yaratmak istediği yüksek eserin hayalinden başka her şeyi unutmuştu. Elindeki işle yapayalnızdı.

Nihayet bir kurtuluş nefesi alarak bıçağını attı, heykeli yaş bezlerle örttü. Artık iri yapılı ihtiyar adam, arkasına dönerek gitmeye koyuldu.

Tam kapıya yaklaşırken beni gördü. Dalgın dalgın yüzüme baktı. Sonra hatırlayarak galiba nezaketsizliğinden utandı:

— Affedersiniz, dedi, sizi tamamıyla unutmuştum fakat bilirsiniz... Elini tuttum, teşekkürle sıktım. Gülümsedi ve oradan çıkarken elini omzuma koydu.

O gün öğleden sonra Meudon'da, okullarda geçirdiğim bu kadar yılda öğrendiğimden fazla bir şey öğrenmiştim: İnsanların yaptığı işlerin iyi, zahmete değer ve değerli olabilmeleri için onları nasıl yapmaları gerektiğini anlamıştım.

Eserlerimde o vakte kadar neyin eksik olduğunu o gün anlamıştım. Olgunluk derecesine ulaşmak iradesi yanında her şeyi unutmak imkânını veren şevk ve gayret. İnsanın önündeki iş içinde kendini kaybedebilme gücü... Başka büyülü bir yol yoktu.

Stefan ZWEIG

(Stefin Zivayk)

Ders planı 7

Aktif Öğrenme Tekniğinin Adı	Hızlı Tur
Ders	Türkçe
Sınıf	7
Süre	80 Dakika
Metnin Ana Teması	Güzel sanatlar
Metnin Alt Teması	Heykel
Temel Dil Becerisi	Okuma
Amaç 1	Okuma kurallarını uygulama
Kazanımlar	<ul style="list-style-type: none"> 2. Akıcı biçimde okur. 3. Kelimeleri doğru telaffuz eder. 5. Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.
Amaç 2	Okunanı anlama ve çözümlleme
Kazanımlar	<ul style="list-style-type: none"> 1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. 3. Metnin konusunu belirler. 4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. 6. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler. 7. Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler. 13. Metne ilişkin sorulara cevap verir. 28. Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar. 29. Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.
Amaç 3	Söz varlığını zenginleştirme
Kazanımlar	<ul style="list-style-type: none"> 5. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.
Materyaller	Okuma metni (Rodin'den Aldığım Ders), çalışma kâğıdı
Okuma yöntemi	Sesli okuma, işaretleyerek okuma
<p>Süreç: Öğrencilerin birikimlerini harekete geçirmek amacıyla araştırmacı öğrencilere aşağıdaki soruları sormuştur:</p>	

1. Heykel tıraşlık hakkında ne biliyorsunuz?
2. Çevrenizde ne tür heykeller var?
3. Daha önce heykel yaptınız mı?
4. Metnin bulunduğu sayfadaki resimler size neleri çağrıştırıyor?

Araştırmacı, öğrencilerden metni okurken sesli okuma yöntemini kullanarak önemli gördükleri yerleri metin üzerinde farklı renklerde kalemlerle işaretlemelerini istemiştir.

Araştırmacı, bu bağlamda okuma etkinliğini sırayla sınıftaki gönüllü öğrencilere sesli bir şekilde yaptıracakını ifade etmiştir. Metin, öğretmenin belirlediği süre içinde gönüllü öğrenciler tarafından sesli bir şekilde okunmuştur. Bütün sınıf, sesli okuma sürecine katılmıştır. Araştırmacı da sesli okuma işine sırayla bütün öğrencileri dahil edip önemli gördüğü noktaların altını çizerek öğrencilere örnek olmuştur. Bu süreçte öğrencilerin, kelimeleri doğru telaffuz ederek önemli noktaların altını çizerek okumalarına dikkat edilmiştir.

Ardından araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlikler sınıfa dağıtılıp öğrenciler tarafından cevaplanmıştır.

Okuma işinin bitiminde araştırmacı hızlı tur tekniği hakkında öğrencilere kısaca bilgi verip öğrencilerin sırayla cevaplamalarını istediği soruları tahtaya yazmıştır.

1. Sizce hangi duygular kahramanımızı daha iyi eser vermeye yöneltmiştir?
2. Sizce Rodin'in mütevâzi ve alçak gönüllü davranışı sizce doğru bir davranış mıdır? Niçin?
3. Sizce kahramanımızın Rodin'den aldığını söylediği büyük ders nedir?

4. Kahramanımızın Rodin'den aldığını söylediği ders sizce de önemli midir?

Niçin ?

5. Yazar, heykeltıraşla tanıştığı zaman niçin bir tek kelime bile söyleyememiştir?

Araştırmacı, öğrencilerden soruların cevaplarını düşünmelerini istemiştir. Düşünme süresinden sonra araştırmacı her soruyu sırasıyla sınıftaki öğrencilere sormuştur. Öğrenciler cevaplarını özgürce dile getirip arkadaşlarıyla paylaşmıştır. Sorulan soruyla ilgili fikri olmayan öğrenciler “geçiniz” diyerek sözü sıradaki öğrenciye bırakmıştır. Böylece sınıf içerisinde hızlı bir fikir alışverişinde bulunulmuştur. Bu esnada araştırmacı tarafından öğrencilerin kendilerinden önce söylenmiş olan bir cümleyi tekrar etmemeleri sağlanmıştır. Bu da öğrencilerin söylenenleri dikkatli dinlemelerini sağlamıştır.

Sonuç olarak öğrencilerin metinle ilgili fikirlerini özgürce dile getirip kendileriyle ilgili konularda karar verebilmeleri sağlanmıştır.

Araştırmacı, öğrencilere birer çalışma kâğıdı dağıtmıştır.

Değerlendirme

Çalışma kâğıdı kullanılmıştır.

Etkinlik 1

Uygulama etkinlikleri 7

Rodin'den Aldığım Ders'' adlı metnin görsellerinin sizde çağrıştırdıklarını aşağıya bitişik eğik yazıyla yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Etkinlik 2

Aşağıdaki cümlelerde altı çizili kelimelerin anlamlarını tahmin ediniz. Daha sonra kelimelerin anlamlarını sözlükten bularak tahminlerinizle karşılaştırınız.

CÜMLELER

- Fakat en büyük adamlar, en alicensap olanlardır.
- Büyük pencereli, iptidai bir binadan ibaret olan stüdyosunda, tamamlanmamış heykeller ve yüzlerce küçük plastik etütler vardı. Bir kol, bir el, bazen yalnız bir parmak, parmak mafsal ...
- Stüdyo, bütün bir hayat boyunca dinlenmeden harcanmış çalışma havası ile doluydu.

TAHMİNİ ANLAMLARI

SÖZLÜK ANLAMLARI

alicensap :

.....

iptidai :

.....

etüt :

.....

mafsal :

.....

stüdyo :

.....

Etkinlik 3

Aşağıdaki tabloyu okuduğunuz metne göre doldurunuz.

Metninde geçen kişileri kimlerdir?

.....

Metindeki olay ne zaman gerçekleşiyor?.....

Metindeki olay nerede geçiyor?

Metindeki olay nedir?

.....

.....

Etkinlik 4

Aşağıdaki kelimeleri anlam ilişkilerini dikkate alarak eşleştiriniz.

Mağlubiyet	Kuvvet
Güç	Yenilgi
İzin	Ergenlik
Olgunluk	Müsaade

Öz Değerlendirmede Bulunma

- Okuma sırasındaokuma stratejilerini kullandım.
- Ders esnasında kullandığım aktif öğrenme teknikleri:
- Bu metindenöğrendim.
- Aktif öğrenme tekniklerininyönünden faydalı olduğunu düşünüyorum.

Uygulama 8

Turan Oflazoğlu ile Sohbet Metni Uygulama Süreci ve Etkinlikleri

Turan Oflazoğlu ile Sohbet

— Tiyatroya ilgi duymanızda ailenizin, yetişmenizin rolü oldu mu?

— Ailemde tiyatroyla ilgili hiç kimse yoktu. Ancak, çocukluğumda çok düş kurar, büyük çapta olaylar tasarlar, bu olaylara katılan kişileri konuşturur, onlara cevaplar verirdim.

(...)

Tiyatroya ilgimin ilk tohumu Bünyan’da atıldı. Bünyan’ın yukarı mahallesindeki Kayabaşı denilen yere yakın ilkokulda, Yusuf Batur adında eski Rumeli göçmenlerinden bir öğretmenimiz vardı.

Yusuf Batur, nur içinde yatsın, son derece dikkate değer, kendisinden çok etkilendiğim, çok şey öğrendiğim, örnek bir öğretmendi. Bize Karagöz suretleri yapmayı öğretmişti. Kartondan figürler kesip boyayarak bezir yağında kızartmayı, bu figürlerle beyaz ambalaj kâğıdından bir perde arkasında Karagöz temsilleri vermeyi ondan öğrenmiştim. Kasaba halkına birkaç kez Karagöz temsilleri sunmuşum.

(...)

Yusuf Batur Bey, Kurtuluş Savaşı’mızla ilgili müsamerelerde beni başrollere de çıkarırdı. Sahneyle ilk temasım da onun sayesinde oldu. Sonra, uzun yıllar tiyatroyla hiç karşılaşmadım. İstanbul Üniversitesinin Edebiyat Fakültesinde felsefe öğrencisiyken rahmetli hocam Prof. Takiyettin Mengüşoğlu, beni bir gün kendi odasında Tanpınar’a tanıttı: “İşte, Hamdi sana sözünü ettiğim öğrencim.” diyerek. İlk şiirlerimi yazdığımda, yayımlamıyor, birkaç dostuma, bir de Takiyettin Bey’e okuyordum; o da çok beğendiğini söylüyordu. Bu şiirlerden bazılarını

Tanpınar'a okumamı istedi hocam. Tanpınar şiirleri dinledikten sonra, "Senin şiirlerinde dramatik bir doku var, sen mutlaka tiyatroyu da denemelisin." dedi.

(...)

— **Tiyatroyu/dramayı bir yan uğraş olarak almayan nadir yazarlarımızdansınız. Tiyatronun başka türe tahammülü olmadığını mı düşünüyorsunuz?**

— Ben şiirle başladım ve bu sanattan hiç uzaklaşmadım. Zaten tiyatrom da şiirimin doğal bir uzantısıdır; oyunlarımı birer uzun şiir ama dram şiiri sayar, başkalarınca da öyle görülmesinden hoşlanırım. Şiirsel tiyatro, insan gerçeğini bütün yönleriyle işlemeye, insanla ilgili görüntüyü insana eksiksiz sunmaya en elverişli sanattır. Başarılı bir tiyatro metni ise edebiyatın hasıdır. Ustaca yazılmış dram şiiri, hele tragedya (trajedi) şiiri, şiir türleri içinde en derin, en yüce olanıdır. İnsanı en iyi temsil eden şiir türüdür. Başka söz sanatlarına gerek duymayacak kadar kapsamlı, etkili, çok sesli, varlığı hareket hâlinde sunan eşsiz bir sanattır tiyatro.

— **Eserlerinizin büyük bir kısmı konularını tarihten alıyor. Bunları yazmak için nasıl bir hazırlık yapıyorsunuz?**

— Tarihe dayalı oyunları yazmadan önce tarih kaynaklarına yöneliyor, bu bilimin bana sağladığı bütün belgeleri inceliyor, bu arada gerekli notlar alıyorum. Daha sonra kuluçka dönemi başlıyor. Tarihin kişileriyle birlikte yaşıyor, onlarla sevinip onlarla kaygı duyar bir hâle geliyorum. Derken onlarla özdeşlik kuruyorum, onlar oluyorum, örneğin Sultan Murat, Kösem Sultan, Topal Recep Paşa oluyorum. Dram şiirinin öbür şiir türlerinden farkı da burdadır. Diyelim lirik şiirde şair hep kendisi olarak konuşur.

(...)

Oysa Shakespeare (Şekspir), örneğin Hamlet oyununda başka kişilerin ağzından konuşur. Hamlet olarak konuşur. Ophelia (Opelya) olarak konuşur vs. Gerçi destan şairi de birtakım kişileri konuşturur ama onun kişileri şairden bir türlü kopamazlar; romanda olduğu gibi sürekli olarak yazarın güdümündedirler. Dram şiirinde ise kişiler kendi başlarına vardılar, yazarı hiç görmeyiz ve dram yazarı kendini ne denli hissettirmezse o denli başarılıdır.

(...)

— **Eserlerinizde halk hikâyeleri ve şiiri, folklor malzemesi ve divan edebiyatı var. Siz kültürümüzden bütünüyle yararlanma tarafıslı olduğunuza göre yeni yetişecek sanatçıların nasıl beslenmelerini tavsiye edersiniz?**

— Kalıcı tiyatro her şeyden önce dil olduğuna göre oyun yazarı olmak isteyen genç, Göktürk Yazıtları'ndan günümüze dek bütün Türk edebiyatından sorumlu tutmalı kendini. Divan şiiriyle halk şiirinin ustalarını iyice tanımalı, mutlaka yabancı bir dil öğrenip dünya tiyatro tarihini incelemeli, tiyatro sanatının şaheserlerini okumalı, doğu-batı demeyip bütün insanlığın tiyatro mirasına sahip çıkmalı. Sonra, dünya felsefe tarihinin doruklarını da tanımalı; özellikle Batı felsefesinin tarihi, tiyatro yazarını son derece ilgilendirir, çünkü Sokrates öncesi filozoflardan çağımızın düşünürlerine dek Batı felsefesi, filozofların birbiriyle söyleşmesi, hesaplaşmasıdır; bu bakımdan, tiyatroyu andırır.

(...)

— **Tiyatro ve edebiyat anlayışınızı birçok makalenizde işlediniz. Bu anlayışınızı bütün eserlerinizde gerçekleştirdiğimize inanıyor musunuz?**

— Oyunlarım da şiirlerim de önceden belirlenmiş bir anlayışa göre yazılmamıştır, herhangi bir düşünceyi kanıtlama çabası güdülmemiştir; denebilir ki bu konudaki görüşlerim, eserlerim

ortaya çıktıktan sonra oluşmuştur. Bana öyle geliyor ki hiçbir sanatçı “Yapmak istediğim her şeyi tam yaptım.” diyemez çünkü onu varlığının ta derinliklerinden yönlendiren güzellik ideali, buna engel olur. Bach (Bah) gibi bir besteci bile ölmeden önce “Yapmam gerekeni yapabildim mi acaba?” diye mırıldanmış. (...) Bütün eserlerim aynı çapta, aynı düzeyde olmayabilir, yani başkaları, kimini yeterli kimini yetersiz bulabilir ama ben her zaman, ancak yazmam gerektiğinde yazdım ve hepsine bütün gücümü koymaya çalıştım. Bu bakımdan, içim rahat. Gerçi bazı oyunlarım sipariş üzerine yazıldı ama onların hepsine hazırdım zaten, gerekli birikimim vardı; “*Bizans Düştü (Fatih)*”, “*Genç Osman*”, “*Sinan*” böyle çıktı ortaya.

Sizce Türkiye’de tiyatro yaygınlaştırılmalı mı, yoksa yükseltilmeli mi?

— Tiyatro yaygınlaşırken niteliği azalıyor, yozlaşıyorsa yükseltilmesi daha iyi elbette. Ama bütün ağırlığı birkaç kente vererseniz milyonlarca insanımızın yaşadığı öbür kentler, ilçeler, hatta köyler ne olacak? En iyisi, tiyatronun hem yaygınlaşmasını hem de yükselmesini sağlamak; ne var ki son derece güç bir iş bu, hele bizimki gibi kültürün başı boş geliştiği, daha doğrusu, gelişmediği, hızla yozlaştığı bir ülkede.

(...)

— **Gelecek için hedefim şudur diye yaptığınız plan var mı?**

— Hedefler ya da planlar değil de özlemler var daha çok.

Dergâh Dergisi

Ders Planı 8

Aktif Öğrenme Tekniğinin Adı	Kart Gösterme
Ders	Türkçe
Sınıf	7
Süre	80 Dakika
Metnin Ana Teması	Güzel sanatlar
Metnin Alt Teması	Tiyatro
Temel Dil Becerisi	Okuma
Amaç 1	Okuma kurallarını uygulama
Kazanımlar	5. Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.
Amaç 2	Okunanı anlama ve çözümleme
Kazanımlar	1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. 13. Metne ilişkin sorulara cevap verir. 14. Metne ilişkin sorular oluşturur.
Amaç 3	Okuma alışkanlığı kazanma
Kazanımlar	6. Okudukları ile ilgili duygu ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşır.
Materyaller	Okuma metni(Turan Oflazoğlu ile Sohbet), çalışma kâğıdı
Okuma yöntemi	İşaretleyerek okuma
<p>Süreç: Araştırmacı, önceki hafta bu derse hazırlık amacı ile öğrencilerden Türk ve dünya tiyatrolarından örnekler getirmesini istemiştir. Dersin başında öğrencilerin getirdikleri tiyatro eserlerini sınıf içerisinde kısaca anlatmalarını istemiştir.</p> <p>Anlatma işlemi bittikten sonra öğrencilerin birikimlerini harekete geçirmek amacıyla araştırmacı, öğrencilere aşağıdaki soruları sormuştur:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tiyatro izlemeyi sever misiniz? 2. En son hangi tiyatro oyununu izlediniz? 	

3. Ünlü tiyatro oyuncularından kimleri tanıyorsunuz?

Araştırmacı, öğrencilerden metni okurken işaretleyerek okuma yöntemini kullanıp önemli gördükleri yerleri metin üzerinde farklı renklerde kalemlerle işaretlemelerini istemiştir.

Araştırmacı, bu bağlamda okuma etkinliğini sırayla sınıftaki gönüllü öğrencilere sessiz okuma yöntemi ile yaptıracağını ifade etmiştir. Metin, öğretmenin belirlediği süre içinde öğrenciler tarafından sessiz bir şekilde, önemli görülen noktalar işaretlenerek okunmuştur. Bütün sınıf, işaretleyerek okuma sürecine katılmıştır. Araştırmacı da işaretleyerek okuyup önemli gördüğü noktaların altını çizerek öğrencilere örnek olmuştur. Bu süreçte öğrencilerin önemli noktaların altını çizerek okumalarına dikkat edilmiştir.

Ardından araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlikler sınıfa dağıtılıp öğrenciler tarafından cevaplanmıştır.

Etkinliklerin cevaplama işlemi bittikten sonra araştırmacı kart gösterme tekniği ile ilgili sınıfa bilgi vermiş daha sonra da önceden hazırladığı “katılıyorum, kısmen katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kısmen katılmıyorum” yazılı renkli kartları sınıfa dağıtmıştır. Ardından öğrencilere metinle ilgili aşağıdaki soruları sorup düşüncelerine göre kartlarını masa üzerine dizmelerini istemiştir.

1. “Başarılı bir tiyatro metni ise edebiyatın hasıdır.” Metinde geçen bu cümleye katılıyor musunuz?

2. Sizce iyi bir tiyatro yazarı Türk tarihine, Avrupa tarihine, insan psikolojisine ve felsefeye hakim olmak zorunda mıdır? Niçin?

3. “Hiçbir sanatçı, yapmak istediğim her şeyi tam yaptım, diyemez.” Sözüne katılıyor musunuz? Niçin?

4. Sanatçının kültürümüzün başı boş olup hiç gelişmediği düşüncesine katılıyor musunuz? Niçin?

Araştırmacı, öğrencilerden soruların cevaplarını düşünüp ilgili kartları masa üzerine sırasıyla koymalarını istemiştir. Ardından öğrencilerin neden bu kartları seçtiklerini ve cevaplarıyla ilgili duygu ve düşüncelerini sınıfa ifade etmelerini istemiştir. Daha sonra öğrenciler sorularla ilgili duygu ve düşüncelerini özgürce dile getirip arkadaşlarıyla paylaşmıştır.

Sonuç olarak öğrencilerin metinle ilgili fikirlerini özgürce dile getirip kendi duygu ve düşüncelerini savunabilme ortamı oluşturulmuştur.

Araştırmacı, öğrencilere birer çalışma kâğıdı dağıtmıştır.

Değerlendirme

Çalışma kâğıdı kullanılmıştır.

Okuma etkinlikleri 8

Etkinlik 1

Aşağıdaki kelimelerin metindeki kullanımlarından hareketle anlamlarını tahmin ediniz. Daha sonra kelimelerin sözlük anlamlarını yazınız.

<u>Tahmini Anlamı</u>	<u>Sözlük Anlamı</u>
Suret
Figür
Müsamere
Yozlaşmak
Tragedya

Etkinlik 2

“Oyun” kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde metindeki anlamıyla kullanılmıştır? İşaretleyiniz.

“Genç Osman” oyununda başrolü ben oynayacağım.

Bu konuda arkadaşları ona bir oyun oynadı.

Mahalledeki çocuklar top oynuyorlardı.

Sen, ateşle oynadığının farkında değilsin herhâlde!

Etkinlik 3

Okuduğunuz metinle ilgili dört soru hazırlayınız.

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)

Etkinlik 4

Okumuş olduğunuz metinden öğrendiğiniz yeni bilgileri kısaca ifade ediniz.

.....

.....

.....

.....

Öz Değerlendirmede Bulunma

1. Okuma sırasında

.....

.....okuma stratejilerini kullandım.

2. Ders esnasında kullandığım aktif öğrenme teknikleri:

.....

3. Bu metinden

.....

.....öğrendim.

4. Aktif öğrenme tekniklerinin

.....


.....yönünden faydalı olduğunu düşünüyorum

Ek O: Karesi Belediyesi Eğitim Durumu TÜİK Verileri
ADRESE DAYALI NÜFUS KAYIT SİSTEMİ (ADNKS) VERİ TABANI
[31.12.2014 tarihi itibarıyla]

İlçe, bitirilen eğitim düzeyi ve cinsiyete göre
nüfus (15 +yaş), 2014

İlçe	Bitirilen eğitim düzeyi	Toplam	Erkek	Kadın
Karesi	Okuma yazma bilmeyen	2 194	431	1 763
	Okuma yazma bilen fakat bir okul bitirmeyen	4 080	1 014	3 066
	İlkokul mezunu	39 848	14 695	25 153
	İlköğretim mezunu	20 255	10 974	9 281
	Ortaokul veya dengi okul mezunu	11 528	6 515	5 013
	Lise veya dengi okul mezunu	34 792	19 316	15 476
	Yüksekokul veya fakülte mezunu	22 634	12 851	9 783
	Yüksek lisans mezunu	1 368	837	531
	Doktora mezunu	386	232	154
	Bilinmeyen	659	333	326
	Toplam	137744	67 198	70 546

Ek P: Çalışma izni


T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

12/03/2015

Sayı: 98191664605.01/2738838
Konu: Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA
BALIKESİR

İlge : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.2012 tarih ve 2012/13 sayılı genelgesi
b) Harun KESKİN'e ait 06.03.2015 tarihli ve 2495981 sayılı dilekçe.

Başvuru Sahibinin Adı Soyadı	Harun KESKİN		
Danışmanı	Prof. Dr. Aziz KILINÇ		
Kurumu/ Üniversite/ Görev Yeri	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi		
Alan/ Bölüm	Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Anabilim Dalı		
Tez, Araştırma veya Anketin Konusu	Aktif Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi		
Başvuru Tarihi	06.03.2015	Başvuru Sayısı	2495981
Çalışma Başlama Tarihi	15.03.2015		
Çalışma Bitiş Tarihi	15.12.2015		
Veri Toplama Araçları	Sosyo-Ekonomik Durum Ölçeği, Başarı Testleri		
Araştırma Türü	Doktora Tezi		

ÇALIŞMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ

S.No	Okulun Adı	S.No	Okulun Adı
1	Karesi İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne Bağlı Kurumlar		

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik izinleri ilgi (a) genelge gereğince yukarıdaki bilgileri belirtilen çalışmanın, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerini deoetiminde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hüseyin AŞIK
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
12/03/2015
Yusuf CENGİZ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Eki :
Dilekçe ve Ekleri (37 Sayfa)
(Ekler Asıl Dosyasındadır)

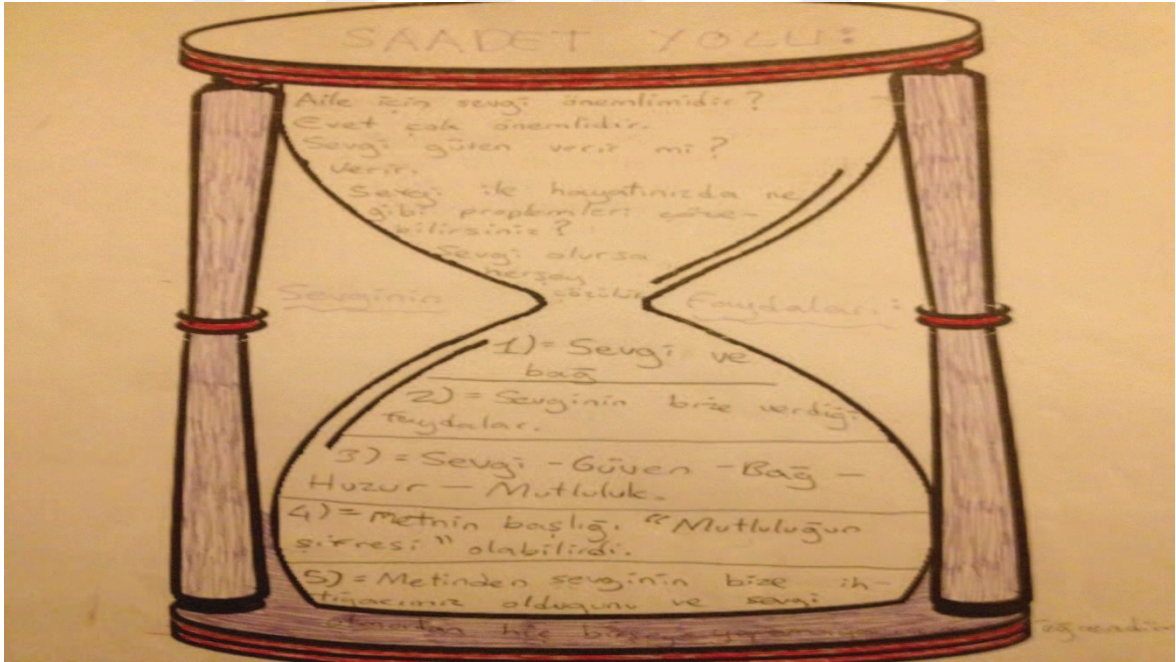
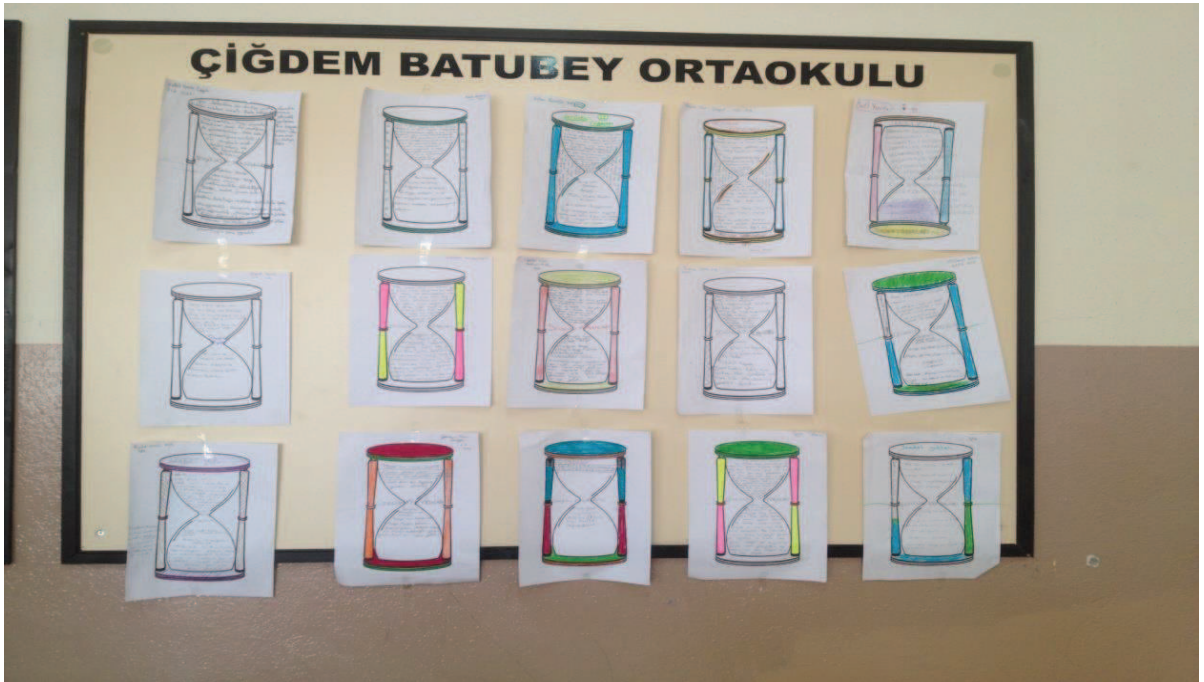
Ek R: Uygulama Süreci Okul Defterleri

Tarih: 03/04/2015		Tarih: / /	
1. Ders	Fen ve Teknoloji	Sosyal Etkinlikler ve Kur	
Konu:	Gök Atan'ın İyabir	Konu:	
İmza:		İmza:	
2. Ders	Fen ve Teknoloji	2. Ders	
Konu:	Atan'ın İyabir almasıyla ilgili	Konu:	
İmza:		İmza:	
3. Ders	Türkçe	3. Ders	
Konu:	Atif Öğrenme Tekniklerinin Okunması Arayışına Etkisi Tezi Geliştirilmesi Üzerinde	Konu:	
İmza:		İmza:	
4. Ders	Türkçe	4. Ders	
Konu:	Atif Öğrenme Tekniklerinin Okunması Arayışına Etkisi Tezi Geliştirilmesi Üzerinde	Konu:	
İmza:		İmza:	
5. Ders		5. Ders	
Konu:		Konu:	
İmza:		İmza:	
6. Ders		6. Ders	
Konu:		Konu:	
İmza:		İmza:	
7. Ders		7. Ders	
Konu:		Konu:	
İmza:		İmza:	

Tarih: 15/05/2015		Tarih: / /	
1. Ders	Din Kült ve Ahl. Bil	Sosyal Etkinlikler ve Kur	
Konu:	Kültür ve Kültürün İyabir	Konu:	
İmza:		İmza:	
2. Ders	Din Kült ve Ahl. Bil	2. Ders	
Konu:	Kültür ve Kültürün İyabir	Konu:	
İmza:		İmza:	
3. Ders	Türkçe	3. Ders	
Konu:	Okunabilirlik Bilgi ve Özellikleri Arayış. Kurum Kart Ekleştirme Yöntemi ile İlgili	Konu:	
İmza:		İmza:	
4. Ders	Türkçe	4. Ders	
Konu:	Okunabilirlik Kültür Özellikleri Arayış. Kurum Kart Ekleştirme Yöntemi ile İlgili	Konu:	
İmza:		İmza:	
5. Ders		5. Ders	
Konu:		Konu:	
İmza:		İmza:	

6. Ders:	Türkçe	6. Ders:	
Konu:	Sadık Yolu Adlı Metnin Aktif Öğrenme Tekniklerinden Kurum Kartı ile İlgili	Konu:	
İmza:		İmza:	
7. Ders:	Türkçe	7. Ders:	
Konu:	Sadık Yolu Adlı Metnin Aktif Öğrenme Tekniklerinde Kurum Kartı ile İlgili	Konu:	
İmza:		İmza:	
8. Ders:		8. Ders:	
Konu:		Konu:	
İmza:		İmza:	
8. Ders	1. Ders	2. Ders	3. Ders
1162	1176	1162	1162
2)	1176	1176	1176
iki			

Tarih: 08/05/2015		Tarih: / /	
1. Ders:	Din Kült ve Ahl. Bil	Sosyal Etkinlikler ve Kur	
Konu:	Alçak Görsellik, Görünümü Olmak	Konu:	
İmza:		İmza:	
2. Ders:	Din Kült ve Ahl. Bil	2. Ders	
Konu:	Savunma Kurumları	Konu:	
İmza:		İmza:	
3. Ders:	Türkçe	3. Ders	
Konu:	Semaver isimli Metnin Aktif Öğrenme Tekniklerinden Kurum Kartı ile İlgili	Konu:	
İmza:		İmza:	
4. Ders:	Türkçe	4. Ders	
Konu:	Semaver metni Aktif Öğrenme Tekniklerinden Kurum Kartı ile İlgili	Konu:	
İmza:		İmza:	
5. Ders:		5. Ders	
Konu:		Konu:	
İmza:		İmza:	



Taha Bafu 71K 1102

Etkinlik 1: Civi adlı metindeki konuyu anlaşılmasına yardımcı olan ve hatırlamayı kolaylaştıran anahtar sözcükleri aşağıdaki kutucuklara yazınız.

Etkinlik 2: Okunmuş olduğunuz metnin konusu aşağıdaki boşluğa yazınız.

Etkinlik 3: Okuduğunuz metnin yazarı siz olsaydınız metin için hangi başlıkları kullanırdınız aşağıdaki kutucuklara yazınız?

Etkinlik 8: Aşağıdaki (Çiğir) sözcük ve sözcük gruplarını gerçek ve mecaz anlamlarıyla bir cümle içinde kullanınız.

<p>Gerçek anlamda</p> <p>Yaldız... ayak... ^{izleri} var di.</p> <p>Buzantın... batesen... çok hırçın olabiliyor.</p> <p>Oruç... siccin... tutmuyorum.</p>	<input type="text" value="iz"/> <input type="text" value="Hırçın"/> <input type="text" value="Tutabilmek"/>	<p>Mecaz anlamda</p> <p>Oruç... siccin... bank büyük izler yarattı.</p> <p>Hava... batesen... hırçın - lastik</p>
---	---	--

Öz Değerlendirmede Bulunma:

- Okuma sırasında ... sessiz ... okunma ... okuma stratejilerini kullandım.
- Ders esnasında kullandığım aktif öğrenme teknikleri: sessiz ... okunma ... soralarda ...
- Bu metinden ... herkezim ... İfkesini ... kaatıl ... edebil ... mek ... gerektigini ... ve ... lasaalacim ... kalbini ... k ... macat ...
- Aktif öğrenme tekniklerinin ... soralarda ... ve ... interaktif ... etkinliklerle ... düşünüyorum. daha ... çok ... yönünden faydalı olduğunu

Eğitime önem verir.

Arastırması bir eğilimdir.

Savaşta yer almıştır.

Türk Milletine verdiği önem

Etkinlik 2
Okumuş olduğunuz metnin anahtar sözcüklerini aşağıdaki kutucuklara yazınız

Atatürk

Türk Milleti

Türkiye

Toplumsal Toplumun ilgilenenleri	Mücadele Bir şeyi elde etmek için atılmalar dan geçen, yılmamak.	Sanatkar Belki bir sanatçı yapan kişi
İnkılap Yerlik	Lider Önder	

- Okuma sırasında
Sesli okuma stratejilerini kullandım.
- Ders esnasında kullandığım aktif öğrenme teknikleri:
Kart eşleştirme ve konuyla ilgili test.
- Bu metinden
Atatürk'ün mesajlarını öğrendim.
- Aktif öğrenme tekniklerinin daha iyi eğlenceli ve sıkılmadan bir ders işleme yönünden faydalı olduğunu düşünüyorum.

Etkinlik 3

Aşağıda, okuduğunuz metinde geçen bazı kelimeler yer almaktadır. Bu kelimeleri cümle içinde kullanınız

Esir etmek	Ö.....Savaşta.....yollarında.....Türkler.....kara.....Gökten insanların: esir almıştı.
Vasıf	Ö.....aklanma.....birer.....vasıf.....yok.....
Çağdaş	Çağdaş.....Türklerin.....temelinde.....Atatürk atıştır.
Meziyet	Adanın.....bu.....konuda.....iyi.....meziyeti.....vardır.....
Bunalım	Akbinde.....birisi.....kaybedince.....bunalma girdi.

Etkinlik 4

Aşağıda, metinde geçen bazı kelimeler yer almaktadır. Bu kelimelerin anlamlarını metnin bağlamından hareketle tahmin ederek noktalı yerlere yazınız

Toplumsal Toplumun.....ilgilenen diren.	Mücadele Bir şeyi elde etmek için.....güç- molar dan geçmek, gülmek.	Sanatkar Bellir bir so- neti yapan kişi.
İnkılap Yenilik.....	Lider Önder.....	



Etkinlik 3: Aşağıda verilen kelime gruplarının anlamlarını bulunuz ve bu kelime gruplarını bir cümle içerisinde kullanınız

yağma edilmek: toler etmek

cümle: Her hafta gariye odası

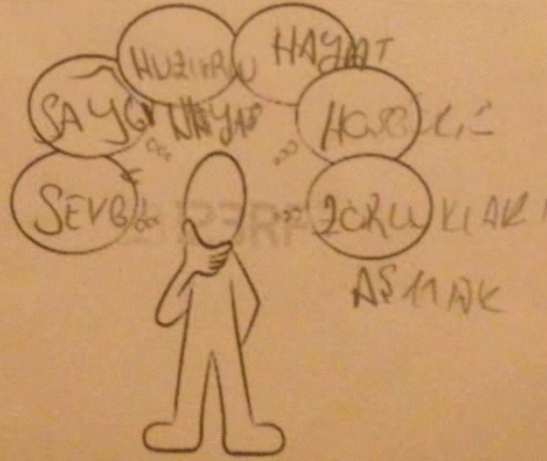
duygu aşılacak: bu insana tahminleri okuyamaz

cümle: Hiç baka duyguları asil baki

dünyadan göçmek: Bu dünyadan başka dünya için gitmek

cümle: Benim de bu dünyadan başka dünya için gideceğim

Etkinlik 5: Okuduğunuz metnin yazarı siz olsaydınız metin için hangi başlıkları kullanırdınız aşağıdaki aşağıdaki kutucuklara yazınız?



Ek T: Uygulama Süreci Öğrenci Fotoğrafları